

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**AUTOEFICÁCIA E COMPETÊNCIAS SOCIAIS.
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM CRIANÇAS E
JOVENS COM DIAGNÓSTICO DE SOBREDOTAÇÃO**

Tânia Filipa Aparício Moleiro

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

**(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde/Núcleo de Psicoterapia Cognitiva –
Comportamental e Integrativa)**

2016

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**AUTOEFICÁCIA E COMPETÊNCIAS SOCIAIS.
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM CRIANÇAS E
JOVENS COM DIAGNÓSTICO DE SOBREDOTAÇÃO**

Tânia Filipa Aparício Moleiro

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

**(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde/Núcleo de Psicoterapia Cognitiva –
Comportamental e Integrativa)**

2016

Agradecimentos

A você avô (29/09/1934 – 04/10/2016).

“Vai com calminha, que tudo corre bem”

Um agradecimento, à Professora Sara Bahia, por todo o auxílio, compreensão e palavras positivas e de motivação que esteve sempre pronta a dar.

Às crianças e jovens da ANEIS, já que sem eles este trabalho não teria forma e, aos seus encarregados de educação.

A toda a minha família, mas especialmente à minha mãe e ao meu irmão, por estarem sempre lá, para me ouvir e incentivar e acreditarem em mim, fazendo com que eu própria acreditasse. Um grande obrigada, são-me tudo.

Finalmente a todos os meus amigos, à ‘*ralé de psicologia*’, e às colegas de residência, que partilharam comigo medos, ansiedades, mas também alegrias e bons momentos.

Tanto para esquecer todo o trabalho, como para incentivar a continuar, foram imprescindíveis. Juntos fomos melhores remadores neste oceano. Para a vida, Obrigada.

Resumo

Desde os estudos de Hollingworth (1942) que se tem demonstrado que crianças e jovens sobredotados revelam dificuldades no desenvolvimento de competências sociais, dado não possuírem a mesma oportunidade de as desenvolver, dadas dessincronias desenvolvimentistas. No entanto, Gross (1998, 2002, 2014), entre outros autores, vêm mais tarde desmistificar estas dificuldades e a sua natureza. Portanto, não obstante muitos estudos existentes, ainda não se sabe o suficiente, bem como são encontradas informações divergentes, em termos das competências que estes possuem e as causas e consequências para a sua vida.

Este estudo exploratório, realizado numa amostra de conveniência, integrou uma metodologia mista, consistiu da aplicação de entrevistas de modo a compreender as competências e dificuldades empregues e conhecidas aquando do processo relacional. Analogamente recorreu-se a uma escala de avaliação da autoeficácia social baseada na escala Self Efficacy Questionnaire (SEQ-C, 2ª versão) (Nogueira, 2005). Concluiu-se que os participantes apresentam, um apropriado conhecimento e utilização das competências necessárias a uma adequada interação relacional, embora estejam subjacentes dificuldades relacionais. A perceção de autoeficácia social não prece estar a gerar essas dificuldades de interação. Estas crianças e jovens percebem-se, portanto, como competentes na realização de determinados comportamentos sociais, conducentes ao estabelecimento e subsistência relacional.

Com este estudo pretende-se contribuir com um novo olhar acerca dos condicionantes das problemáticas sociais e competências apresentadas por estas crianças e jovens com caraterísticas de sobredotação. Com o intuito de facilitar o ajuste e adequação de programas de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais, adequados às individualidades e necessidades destes.

Palavras Chave: Sobredotação; Competências Sociais; Qualidade Relacional; Autoeficácia; Crianças; Jovens;

Abstract

Since the investigation conducted by Hollingworth (1942), it is known that gifted young people have difficulties in developing social skills given the fact that they do not have the same opportunity to develop them, and also, because of the developmental dyssynchrony presented. However, Gross (1998, 2002, 2014), among others, come later to demystify these difficulties and their nature. Therefore, despite many existing studies, enough remains to be investigate, in order to clarify divergent information in terms of the skills this population have and the causes and consequences for their life.

This exploratory study, conducted on an expediency sample, integrated a mixed methodology consisted of applying interviews in order to understand the employed and known skills and difficulties presented in the relational process. Similarly, was used a rating scale of social self-efficacy based on Self Efficacy Questionnaire (SEQ-C, 2nd version) (Nogueira, 2005). It was concluded essentially that the participants have an appropriate knowledge and use of the skills necessary for a proper relational interaction, although they have underlying relational difficulties. The perception of social self-efficacy does not seem to contribute to generate the difficulties of interaction. This children and young people perceive themselves, therefore, as authorities in carrying out certain social behaviors, leading to the establishment and subsistence of relationships.

This study aims to contribute to a new look about the conditioners in social issues and the skills presented by these children and young people with giftedness. In order to facilitate the adjustment and adaptation of personal, social and emotional developmental skills programs suitable with the exact needs and specificities of these individuals.

Key Words: Giftedness; Social Competencies; Relational Quality; Self-Efficacy; Children; Young Adults

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Introdução	1
Enquadramento teórico	4
Conceito de amizade	5
Desfasamento desenvolvimentista	6
Competências Sociais	7
I. Dificuldades sócio-emocionais	9
II. Fatores conducentes às dificuldades socio-emocionais	10
Perceção de Autoeficácia	12
Objectivos e Questões	15
Metodologia	17
Participantes e contextos	17
Instrumentos	18
I. Metodologia Qualitativa – Entrevista Semiestruturada	18
II. Metodologia Quantitativa – Questionário	19
Procedimentos	21
Metodologias e tratamento de dados	22
Resultados	23
Análise qualitativa	24
I. Competências Relacionais utilizadas	24
a) Estabelecimento Relacional	24
b) Subsistência Relacional	26
II. Dificuldades Percebidas	30

a) Estabelecimento e Subsistência Relacional	30
III. Desempenho percebido	34
Análise Quantitativa	37
I. Análise das qualidades psicométricas	38
a) Teste de Normalidade	39
b) Análise de Construto – Análise Fatorial Exploratória	40
c) Fidelidade – Consistência interna da escala	45
II. Medidas de tendência central e de resposta ao item	46
II. Efeito de gênero e idade	47
III. Análise da Escala SEQ – C2	48
Discussão e conclusões	51
Conclusão geral	58
Implicações práticas	60
Limitações	60
Referências bibliográficas	62

Anexos

Anexo I – Guião de entrevista

Anexo II – Questionário

Anexo III - Consentimento à instituição

Anexo IV - Consentimento aos encarregados de educação

Anexo V – Instruções aos participantes

Anexo VI – Entrevistas (transcrição)

Anexo VII – Árvore de categorias NVIVO

Anexo VIII – Análise de conteúdo das entrevistas

Anexo IX – Correlações inter-item (total)

Anexo X – Correlações entre itens – Fator 1

Anexo XI – Correlações entre itens – Fator 2

Anexo XII – Correlações entre itens – Fator 3

Anexo XIII – Correlações entre itens – Fator 4

Anexo XIV – Correlação entre fatores preexistentes da escala original SEQ-C2

Introdução

Em momentos de interação ocorre a troca de experiências, visões, perspectivas conduzindo à construção de aceitação, empatia (Newman & Newman, 2012) e pertença, conduzindo tal a uma base de confiança mútua. Podendo esta ser ameaçada aquando de uma incompatibilidade de funcionamento e pensamentos, surgindo dificuldades de correspondência de expectativas, integração, confiança onde uma não aceitação num grupo de pares, poderá suscitar sentimentos de baixa autoestima, solidão, ansiedade, timidez, vitimização, frustração. Sistematizando-se a longo prazo em antecipação da rejeição por meio de perda de iniciativas de estabelecimento relacional, evitamento relacional ou agressividade na interação como subsistência de controlo da situação. (Carvalho, 2014).

Desde os estudos de Hollingworth (1942) que a investigação sobre sobredotação sugere que crianças e jovens com estas características específicas revelam dificuldades ao nível do desenvolvimento de competências sociais, dado não possuírem a mesma oportunidade de as desenvolver. Dificuldades estas que poderão advir do desfasamento apresentado em relação aos seus pares, isto é, a existência de dessincronias entre o que é imposto pela sociedade e as características próprias dos sobredotados, as suas necessidades emocionais, sociais, cognitivas e educacionais, poderá por seu turno desencadear conflitos intra e interpessoais (Fernandes, Mamede & Sousa, 2004).

Diversos estudos evidenciam diversos fatores para as dificuldades encontradas no relacionamento social destas crianças e jovens, encontrando-se saliente a dificuldade em encontrar semelhanças em habilidades e interesses nos outros (Hollingworth, 1942) e semelhanças no desenvolvimento intelectual e emocional (Gross, 2011), a sofisticação de crenças e expectativas nas amizades (Carvalho, 2014), a perceção de se ser diferente (Reis & Renzulli, 2004), a influência das capacidades cognitivas em todas as restantes sub-capacidades (Carvalho, 2014).

Não obstante muitos estudos existentes, ainda não se sabe o suficiente em termos das competências que estes possuem e as causas e consequências que se refletem na sua vida.

Este estudo terá um âmbito exploratório relativamente às competências interpessoais apresentadas por uma população clínica de crianças e jovens com diagnóstico de sobredotação e que tenham apresentado ao longo do seu percurso de

desenvolvimento problemáticas no âmbito relacional e, como se procede à utilização destas em interação social. Incidir-se-á em duas circunstâncias do processo relacional, uma inicial relativa ao processo em que se precede ao estabelecimento relacional e como tal se conserva em subsistência relacional e qualidade envolvida.

Dado que as crenças dos indivíduos acerca das suas capacidades, funcionam como determinantes imediatos do seu comportamento, dos seus padrões de pensamento e das reações emocionais que experienciam quando postos à prova, neste caso, em situações sociais (Bandura, 1986, p. 393). Pretende-se assim concomitantemente, averiguar a relação entre a panóplia e especificidades das competências interpessoais possuídas e a sua perceção de autoeficácia social.

Prevê-se como implicações futuras da temática estudada, a contribuição para o desenvolvimento de procedimentos, instrumentos de identificação e intervenções cada vez mais eficazes e adaptados, baseados na problemática da utilização das competências sociais de alunos com características de sobredotação.

Em termos específicos pretende-se, proceder-se ao aperfeiçoamento de um instrumento de autoavaliação de eficácia social e sua aplicação numa amostra com características de sobredotação e realização da análise de resultados e qualidades psicométricas. Explorar a panóplia de competências sociais relativas ao estabelecimento e subsistência relacional. Averiguar a relação entre perceção de autoeficácia e o desempenho em interação social. E explorar as dificuldades e facilidades específicas tidas em interação social e fatores conducentes.

Pretende-se portando dar resposta às seguintes questões específicas, tendo por base a fundamentação teórica explicitada:

1. Qual o conjunto de competências relacionais apresentadas por crianças e jovens com características de sobredotação? Quais são facilitadoras e quais são obstáculos ao estabelecimento e subsistência relacional?
2. Quais as dificuldades específicas no estabelecimento e manutenção relacional e que fatores levam a essas dificuldades?
3. Crianças e jovens sobredotados percebem-se como competentes (desempenho e eficácia) socialmente?

4. Como se encontram relacionadas a percepção de eficácia relacional com o próprio desempenho relacional?

A metodologia utilizada para a consecução destes objetivos baseou-se na aplicação de um questionário acerca da percepção de autoeficácia emocional, académica e mais especificamente social. Utilizou-se a versão Portuguesa do questionário Self Efficacy Questionnaire (SEQ-C, 2ª versão) (Nogueira, 2005), tendo sido complementado, segundo o guia para a construção de escalas de autoeficácia (Bandura, 2006), com itens referentes a autoeficácia social, tendo sido feito a sua análise estatística.

Adicionalmente, elaborou-se uma entrevista semiestruturada, onde se pretendia averiguar a panóplia de competências empregues no processo de estabelecimento relacional e modos de processamento da subsistência e qualidade relacional como propiciadores de bem-estar. Bem como, permitia a exploração de conhecimentos, comportamentos e experiências sociais e como tal se traduziria em competências adaptativas ou desadaptativas na interação social de crianças e jovens com diagnóstico de sobredotação.

No primeiro capítulo deste trabalho incorpora-se o enquadramento teórico de modo a caracterizar a problemática na qual se baseiam as questões de investigação propostas. No segundo capítulo incide-se na metodologia empregue, especificando métodos e caracterização de amostras e instrumentos. Num terceiro capítulo dispõem-se os resultados obtidos e as suas interpretações. Por último, no quarto capítulo estarão expressas as conclusões sua discussão, limitações e implicações práticas futuras.

Enquadramento teórico

“O homem é uma criatura social que modifica o seu meio e interage com ele e com outros homens e assim constrói o seu próprio sentido a partir de significados disponíveis socialmente” (Piske, Stoltz & Camargo, 2014, pg. 163).

Ao responder a determinado evento ou problema não importa apenas o modo como é percebida essa situação, mas, também como esta é sentida e vivenciada (Gross, 2014). Consequentemente, as vivências tidas em determinado contexto socio-histórico-cultural, envolvendo sentimentos e emoções, determinam o processo de desenvolvimento socio-emocional de cada indivíduo estabelecendo a sua caracterização psicológica, estando por seu turno relacionado com o desenvolvimento de componentes cognitivas.

O processo de socialização do indivíduo ocorre desde o seu nascimento e funciona impreterivelmente como determinante no decorrer do percurso e vida deste e na construção do seu self (Mönks, 1997 cit. por Rodrigues, 2012). Onde primordialmente microssistemas proximais, como a família e vinculação tida (Del Prette & Del Prette, 2005), funcionam como a primeira instância promotora de socialização, dando mais tarde lugar à escola e outros contextos, para o desempenho desse papel e de educação (Rodrigues, 2012), possibilitando a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais.

Nos alunos mais dotados e talentosos, têm sido identificadas vulnerabilidades no âmbito relacional. Devido muitas vezes à dessincronização com o ambiente social e académico presente no meio escolar integrado, sendo esta integração realizada, de forma superficial. Isto é, desde os estudos de Hollingworth (1942), que se tem associado ao elevado nível intelectual, a presença de dificuldades relacionais. Sendo que, tal característica, dificultava a capacidade de encontrar pares com quem fosse possível a partilha de gostos e interesses que estes possuíam (Gross, 2002). Dado tal divergência, ocorreriam, portanto, comportamentos de mascaramento de competências (Dauber & Benbow, 1990), bem como negação da própria sobredotação (Swiatek, 1995), de forma a contribuir para a sua integração.

Portanto, quanto mais rapidamente o indivíduo com tais características tiver consciência da semelhança na diferença, mais adaptativamente conseguirá abordar os relacionamentos com o outro e responsabilidades. Assim, torna-se como relevante o estudo das competências sociais na população de crianças e jovens sobredotados, de modo

a que cada vez mais adequadamente possam ser identificadas e atendidas tais problemáticas, como desenvolvidas intervenções ajustadas às suas necessidades.

Uma consideração idiossincrática, deverá acompanhar a leitura e reflexão do seguinte trabalho dado as especificidades apresentadas pela população considerada. Nomeadamente, ao nível de interesses e características, como estilos de aprendizagem, personalidade, cultura, estatuto socioeconómico, níveis de capacidades, realização e concentração. Por outro lado, é relevante a consideração do indivíduo como um todo, e a não enfatização exclusiva a determinado componente específico, como é o caso do desempenho social. Dado essa restrita consideração, por exemplo aquando o âmbito interventivo, proporcionar uma afetação a um adequado desenvolvimento social e emocional, impedindo a condução eficaz de uma abordagem, validação de necessidades e sustentação de bem-estar destes indivíduos (Peterson, 2014).

Conceito de Amizade

Segundo o próprio sobredotado, há uma atribuição de importância ao facto de se possuir amigos (Costa, 2012).

Crianças e jovens sobredotados apresentam um conceito de amizade mais sofisticado e complexo, com diferentes expectativas e crenças acerca da amizade, que os seus pares (Gross, 2009; cit. em Costa, 2012), em que mais cedo iniciam a procura de amizades nas quais possam desenvolver uma maior confiança e intimidade.

Preferencialmente, para estes o conceito de amizade é associado a confiança, suporte, empatia, semelhança de gostos e características, sinceridade, solidariedade, interações frequentes e partilha de bens (Carvalho, 2014). Estando tal conceito, associado aos estádios de Selman (1980) mais avançados, corroborando a menor ênfase dada por estes a questões de popularidade.

Tem sido encontrada uma distinção importante a nível de dificuldades entre contextos e fatores associados, onde em contexto escolar um amigo é visto, como um colaborador nos trabalhos e atividades escolares permitindo apenas interações ocasionais e superficiais, sendo este tipo de relacionamento frequentemente apresentado pelas crianças sobredotadas (Carvalho, 2014). Sendo neste contexto escolar referida a necessidade de construção de um sentimento de grupo, de busca de suporte emocional para o fracasso, busca de apoio contra a solidão, desenvolvimento pessoal, psicossocial e moral e facilitação de trocas sociais (Simões, 2014). Dado que estes referem sentir nos colegas

uma desadequação comportamental ao contexto e falta de respeito pelas diferenças (interesses e competências), vendo uma necessidade de clarificação e discussão de certas regras de grupo neste contexto e de algum tipo de intervenção que facilitasse a comunicação e interação social (Simões, 2014). Tal faz-nos refletir acerca da mutualidade de influência, criança sobredotada-pares, para a presença de dificuldades sociais.

Desfasamento Desenvolvimentista

Comparativamente com o acelerado e precoce desenvolvimento cognitivo, apresentado por crianças e jovens com sobredotação, também a nível do desenvolvimento social e emocional tal parece acontecer (Gross, 2014). Por outro lado, considera-se que a apresentação de um desfasamento desenvolvimentista entre cognição e emoção, por vezes possa conduzir à presença de emoções confusas, incontroláveis e assustadoras nos sobredotados (Peterson, 2014). Em que uma maior utilização de competências cognitivas em forma de racionalização (Oliveira & Oliveira, 1999) se verifica, dado estes não apresentarem uma adequada maturidade emocional para enfrentar as questões morais ou éticas que tão eficazmente colocam.

Poderão observar-se nestas crianças e jovens atitudes e necessidades precoces, comparativamente com os seus pares do seu grupo etário (Gross, 2014), desfasamento este que poderá estar na base da presença de problemáticas relacionais. Nomeadamente, procura de sentido de identidade, autonomia, necessidade em encontrar amigos próximos e de confiança, elevada sensibilidade e capacidade empática, procura de pares com semelhante nível de desenvolvimento intelectual e interesses, utilização do humor, preocupação com questões éticas, morais, existenciais e religiosas, perfeccionismo, evitamento da popularidade valorizando relacionamentos fortes. Tais atitudes por vezes provocarão sentimentos de incompreensão nos outros nomeadamente nos pares, que comportamentalmente possam responder em forma de evitamento (Gross, 2014). O que naturalmente provoca no sobredotado a perceção de diferença e desajuste, conduzindo ao seu isolamento, decréscimo na busca de relações sociais, ou por outro lado, ao mascaramento de competências de modo à diminuição da sua exclusão (Bahia, 2011).

Desfasamento este que, em concomitância com a participação num ambiente não propício à satisfação adequada de necessidades e especificidades, como por exemplo a

integração num meio educativo não suficientemente ajustado, poderá conduzir a desequilíbrios emocionais na criança (Keirouz, 1990 cit. por Moura, 2013).

No entanto, não será conveniente atribuir uma linearidade imutável à desadequação desenvolvimentista social e emocional nestes. Todo este complexo processo varia de acordo com tipos e graus de capacidades apresentadas pelo indivíduo, oportunidades de acesso a serviços educacionais, extracurriculares adequados e estimulantes, características de personalidade, temperamento circunstâncias de vida, macro e microambientes integrados (Alencar, 2014). Sendo que a forma como cada indivíduo reagirá a tais fatores determinará a presença de dificuldades de ajuste social ou por outro lado à presença de um ajustamento superior à média (Olszewski-Kubilius, Limburg-Weber & Pfeiffer, 2003).

Tem-se falado concomitantemente, em dessincronia de expectativas de pais, professores e colegas referente ao alcance de resultados eminentes, originando na criança represálias aquando o não atendimento ao que é esperado. Ou ainda despoletando nestas, sentimentos de aborrecimento, conduzindo a segregação social, tendência à solidão, medo da exclusão, ou por outro lado, desobediência, atitude crítica, aversão a rotinas e repetição e busca incessante/desequilibrada pelo sucesso (Oliveira, 1999).

Competências Sociais

Será necessária segundo Bronfenbrenner (1994), a consideração de uma abordagem ecológica, para se compreender como crianças e jovens formulam objetivos que resultem em interação social (coesão de grupo, funcionamento, responsividade) e competências sociais individuais (autodeterminação, persistência, curiosidade, entre outros) (Wentzel, 2003). Segundo Bronfenbrenner (1989), competência social poderia ser alcançada em parte, segundo o que é proporcionado pelo contexto, requerendo ainda o cumprimento de metas que resultassem em aprovação e aceitação pelo grupo social, bem como por sentimentos de autodeterminação. De considerar, portanto, a reciprocidade relacional entre processos cognitivos (crenças relativas a competência e ao ambiente). Também a forma como a informação social é recebida, compreendida e reconhecida e interage com crenças prévias, como foi processada quando aprendida e a informação contextual (comportamento dos outros e variabilidade de contingências) na execução comportamental social, onde interagem o controlo de estímulos, reforços e de cognições

(Rosenthal & Zimmerman, 1978). Ainda, mesmo que a informação tenha sido aprendida, são necessárias condições de incentivo favoráveis ao desempenho.

Seguidamente Elliot e Busse (1991) vieram considerar o carácter qualitativo do desempenho individual em interação para especificar a noção de competência social. Sendo que se tinha em conta a forma como a criança tentava atingir determinados objetivos, como um preditor de competência social e de ajuste pessoa-ambiente (Ford, 1992). Atualmente, tem-se especificado tal conceito como os comportamentos sociais que um indivíduo possua no seu reportório que lhe permitam interagir saudavelmente e produtivamente num contexto social ou período do desenvolvimento específicos. Apresenta-se este termo baseado, portanto, em termos da funcionalidade do desempenho, sendo por sua vez a habilidade social referente aos segmentos ou classes do desempenho decorrente da interação (Del Prette, 2005; 2006).

As habilidades sociais funcionando em conjunto com o alcance de objetivos pessoais imediatos ajustados aos coletivos, tendo por base um contexto social e cultural específico, é que denominam a consideração de que se possa considerar o indivíduo como socialmente competente (Del Prette & Del Prette, 2010).

Alguns estudos em amostras de estudantes universitários não sobredotados referem uma maior dificuldade nas competências sociais de falar em público e responder apropriadamente a provocações e uma menor dificuldade na reflexão de sentimentos, ainda, a incapacidade de lidar com emoções (medo, vergonha, inveja, ansiedade, insegurança, frustração, agressividade) e sofrimento emocional. São destacados como fatores conducentes a tais dificuldades, expectativas negativas relativamente ao desfecho na interação, a importância da primeira impressão e a falta de conhecimento para lidar e saber como dar resposta a situações do dia-a-dia, de uma forma socialmente competente. Identificam ainda, que a visão que cada um tem de si próprio se concretiza pela comparação com o outro, sendo o grupo de pares e os amigos uma base de suporte importante para o reconhecimento pessoal contribuindo para um sentimento de bem-estar pessoal (Loureiro, 2013).

Assim, o desempenho social poderá ser determinado pela autoperceção de desempenho antecipatória à ação, fundamentada em conceções de facilidade/dificuldade relativamente à tarefa interpessoal (Pinto et. al., 2012), estando tal relacionado com autoestima, crenças de autoeficácia, estabelecimento realista de metas e objetivos, capacidade de iniciativa, situações sociais análogas prévias e estratégias possuídas para lidar com desafios sociais (Candeias, 2008), embora ainda não se saiba o suficiente acerca

da interferência destas variáveis na autopercepção social (Pinto et. al., 2012). Vem-se desta forma presumir, segundo a literatura, que crianças e jovens sobredotados sabem como interagir socialmente, embora a utilização de competências não resulta eficaz, dada a falta de reforço para o comportamento social adequado, visto apresentarem baixos níveis de interação social positiva e elevados níveis de interações sociais negativas (Elliot & Busse, 1991).

Gresham e Elliott (1990) propuseram conjuntos de comportamentos sociais, caracterizados como, Cooperação (auxílio ao outro, partilha de bens e cumprimento de regras), Assertividade (iniciação de conversa como, pedido de informações e resposta às ações dos outros como responsividade à pressão dos pares), Responsividade (capacidade de comunicação com o outro e preocupação), Empatia (preocupação com os sentimentos do outro) e Autocontrolo (responsividade adequada a provocações ou chamadas de atenção do outro). Relativamente à competência empática, as evidências na temática também divergem, no entanto, salienta-se um estudo recente em que foi encontrada uma elevação desta capacidade em amostras de crianças sobredotadas que frequentem esporadicamente programas de desenvolvimento especializados, podendo tal estar relacionado com a característica de elevada sensibilidade por estes evidenciada (Shechtman e Silektor, 2012).

I. Dificuldades Socio-Emocionais

Desde os primórdios da investigação em características socio-emocionais nesta população, têm sido identificadas certas problemáticas como, ausência de hábitos adequados de trabalho em ambiente escolar (alheamento às ocorrências em sala de aula), dificuldades nas interações sociais, maior vulnerabilidade emocional (Hollingworth, 1942). Tais evidências foram sendo sucessivamente corroboradas, como nos estudos de Terman (1965), onde este caracterizou estas crianças como detentoras de dificuldades de ajustamento social, sendo consideradas como solitárias e pouco hábeis no seu relacionamento com os pares (Gross, 2002 cit. por Alencar, 2014). No entanto, Gross (1993), obteve resultados divergentes. Verificando que alunos que integravam turmas inclusivas ou se apresentavam avançadas academicamente, apresentavam dificuldades sociais com poucos ou nenhum amigo, concomitantemente encontrou um desfasamento intencional entre desempenho académico e as habilidades intelectuais possuídas (Alencar, 2014). Do mesmo modo França-Freitas, Del Prette & Del Prette (2014), replicaram tais

resultados nas escalas de expressão de sentimentos positivos, responsabilidade e autocontrole, à exceção de na escala de empatia, em que não foram encontrados resultados díspares embora positivos, aquando comparados com uma amostra não sobredotada. Schechtman e Silektor (2012), encontraram, numa amostra israelita, evidências de uma maior dificuldade na autorrevelação, possivelmente dado um elevado autocontrole ou maior sensibilidade, o que acarreta por seu turno obstáculos à construção de relações íntimas.

Apesar de se manifestarem como emocionalmente mais instáveis e suscetíveis a manifestações impulsivas (Candeias & Pires, 2011, cit. por Paiva, 2014), apresentam uma elevada noção de que existem soluções e comportamentos alternativos, relativos à resolução de problemas sociais, tais como o diálogo (Paiva, 2014). Ainda, utilizam mais estratégias de busca de suporte (superior no género feminino) aquando o enfrentamento de *stressores* académicos e interpessoais, selecionando soluções rápidas e eficientes com abordagens orientadas à ação e dependentes da situação (Preuss & Dubow, 2004).

É saliente na literatura que a promoção do desenvolvimento socio-emocional, evidencia a diminuição de hierarquias competitivas, diminui o *stress* (Peterson, 2009), desafia noções estereotipadas, melhorando positivamente a atmosfera social escolar e diminui níveis de arrogância entre colegas (Peterson, 2014). Demonstrando assim que um foco interventivo possível, seria a partir da educação para a individualidade promovendo aceitação e não julgamento, aprendizagem de preferências, a oportunidade de expressão da complexidade do self com pares com semelhante desenvolvimento cognitivo (Peterson, 2014).

II. Fatores conducentes às dificuldades Socio-emocionais

Estudos recentes na população Portuguesa (Carvalho, 2014) evidenciam que crianças sobredotadas acreditam possuir as competências necessárias para ultrapassar dificuldades de interação social em ambientes mais difíceis.

Muito se tem investigado acerca dos fatores conducentes às dificuldades sociais, diversos autores propõem diversas fundamentações, como a) a presença de um perfeccionismo não saudável conduzindo a elevadas exigências e imposição de altos padrões a pessoas significativas como a si impõem (Hewitt & Flett, 1991, Neumeister,

2004); b) uma elevada sensibilidade proveniente de um desenvolvimento emocional avançado, o que mais facilmente pode conduzir a incompreensão pelos demais. Por outro lado, estudos recentes referem nestes uma imaturidade afetivo-emotiva (Carvalho, 2014) como fator para essas dificuldades. Ainda a elevada sensibilidade provoca no sobredotado uma atividade constante de resposta a múltiplos estímulos afetando componentes como concentração na sala de aula e perante os demais colegas (Peterson, 2014); c) uma discrepância de interesses das crianças sobredotadas com o seu grupo de pares dificultando a oportunidade de encontrar um grupo de pares em que seja aceite, portanto, de tal advirá uma menor oportunidade de desenvolvimento de competências sociais (Shechtman & Silektor, 2012); d) a facilidade em estabelecer relacionamentos com pares em idades superiores à sua, dado não se identificarem com as atividades e forma de se relacionar dos pares da sua idade. No entanto, estudos na população Portuguesa desconsideram este fator de aplicação à generalidade desta população (Carvalho, 2014); e) a elevada capacidade de raciocínio lógico e abstrato (Bahia & Oliveira, 2013) levando ao interesse em atividades distintas do seu grupo de pares; e por fim, f) divergência de perspetivas acerca da amizade, dado atingirem precocemente expectativas e crenças mais sofisticadas e complexas, assim, encontrar alguém que corresponda a esse conceito poderá tornar-se difícil (Gross, 2014). Tendo sido ainda encontrada uma relação entre a inteligência profunda e o isolamento social (Gross, 1993 cit. por Peterson, 2014), o que poderá estar na base da divergência conclusiva obtida na literatura na temática.

Estas dificuldades poderão refletir-se concomitantemente na capacidade de manutenção de relacionamentos de amizade baseados em confiança, sinceridade e intimidade. Aquando de uma tentativa de ajustamento e integração num grupo de pares, o sobredotado tendencialmente ao mascarar as suas capacidades e interesses, irá essencialmente dificultar a promoção de relações de amizade saudáveis dado que estará a promover uma imagem diferenciada da realidade, de si (Gross, 1998) trazendo um subjacente mal-estar psicológico. Sendo assim atribuído, para estas crianças e jovens a escassez do próprio momento de interação como inclusive determinante das dificuldades de desenvolvimento sócio-emocional dado o comprometimento de oportunidades de diálogo, troca de ideias e compreensão pelos demais (Piske, Stoltz, Camargo, 2014).

Sendo que a não aceitação em um grupo de pares, pode conduzir à presença de sentimentos de baixa autoestima, solidão, ansiedade, timidez, vitimização, e se houver sistematização, estes tendem a ser substituídos por antecipação da rejeição e perda de iniciativas de estabelecer relações. A rejeição leva à frustração em relação à necessidade

de controlo e de pertença, respondendo comportamentalmente com evitamento de interações sociais, ou ocorrência de interações agressivas para sentir o controlo da situação (Carvalho, 2014).

Ser socialmente ativo, especialmente com pares semelhantes, parece contribuir para um autoconceito positivo, o que por sua vez, a presença deste, parece associar-se a uma reduzida tendência de negação de capacidades e características, com vista à aceitação pelos pares (Cross et. al., 2015), o que poderá favorecer o estabelecimento de intimidade relacional.

Do ponto de vista dos pais, as dificuldades sociais são algo que os preocupa futuramente relativamente aos seus filhos, dado associarem tais dificuldades com um possível impacto emocional negativo nestes (Moura, 2013). Consideram que características como a baixa tolerância à frustração e conflitos gerados pelos seus filhos sobredotados, advêm das suas características perfeccionistas, elevada sensibilidade, maturidade e até o modo de tratamento especial por parte de professores, poderão ser conducentes a consequente isolamento social (Costa, 2012), no entanto, estes referem nos seus filhos a existência de capacidades que permitam ultrapassar tais dificuldades.

Perceção de Autoeficácia

Numa face da moeda está o facto de se possuir capacidades para a realização de determinado objetivo ou tarefa, na outra face, estará a consideração pessoal da capacidade de utilização eficaz dessas mesmas capacidades, nas mais variadas circunstâncias. Já que, vários indivíduos com as mesmas capacidades, ou até os mesmos indivíduos em ocasiões diferentes, poderão obter resultados diferentes em determinada tarefa (Bandura, 2006). Veremos assim a relevância da consideração de ambas as faces como um todo na perceção do desempenho. Embora por si só, a autoeficácia percebida poderá ter influência ao nível da motivação a determinada ação, não contribuirá para a produção de novas realizações se não forem possuídas as capacidades necessárias para o exercício da tarefa considerada (Bandura, 1986). Portanto, uma imprecisão na crença acerca da capacidade de realização de determinada tarefa poderá frequentemente ser responsável por equívocos pessoais, académicos e sociais (Pajares, 2005).

Comprova-se assim, segundo a Teoria Social Cognitiva de Bandura (Bandura, 2006) que a forma como o indivíduo se pensa a si e às suas capacidades face às exigências

das tarefas, terá uma relevância fundamental na motivação, ação e respostas emocionais que experienciam em determinada situação (Bandura, 2006). Onde por um lado está a aprendizagem de uma resposta/competência social e por outro está o desempenho relativamente ao que foi aprendido (Elliott & Busse, 1991).

Estas crenças de autoeficácia variavam de acordo com o tipo de atividade, circunstâncias situacionais, nível de dificuldade da tarefa e as diferentes capacidades exigidas para a realização da tarefa (Bandura, 2006), podendo crenças de eficácia coletiva operar de forma semelhante às crenças pessoais.

Segundo Bandura (1986, 1997 cit. por Wilson & Wilson, 2012), autoeficácia diz respeito à qualidade da crença relativa à capacidade de aprender ou executar determinado comportamento, sendo que pode influenciar o desempenho e motivação para a realização deste. Assim, os ganhos provenientes de determinado comportamento, podem funcionar como forma de apoio na sustentação da crença.

Um sistema de crenças não é visto como uma característica global, mas um conjunto de crenças ligadas a domínios distintos de funcionamento, sendo a autoeficácia social constituinte destas (Bandura, 2006). No entanto, quando diferentes esferas de atividade são regidas por capacidades semelhantes existe alguma relação na eficácia percebida entre esses domínios. Assim, a consideração da eficácia poderá cingir-se a um domínio específico de funcionamento ou adequar-se a um alargado leque de domínios. Sendo que estas variam em termos do tipo de atividade e situação, modalidade de expressão da capacidade (comportamental, cognitiva e afetiva) e das especificidades do indivíduo. Podendo apresentar uma maior ou menor força, determinando esta, a perseveração do indivíduo perante dificuldades ou obstáculos (Bandura, 2006).

Portanto, de acordo com este autor, um sistema de crenças influencia o comportamento diretamente em forma de reforço, bem como tem impacto em outros determinantes como sonhos e aspirações, expectativas de resultados, tendências afetivas, percepção de impedimentos e oportunidades no ambiente social (Bandura, 2006). Também a motivação perante a realização de determinada tarefa se encontra diretamente relacionada com o nível de autoeficácia pessoal e a confiança nas capacidades possuídas. Assim nesta situação, aquando da presença de um resultado desvantajoso ou aquando a não concretização de objetivos propostos, não é abalada a estabilidade motivacional perante a tarefa se a motivação se encontrar elevada. Tal ocorre, dado que a noção de capacidade de realização não é ameaçada, havendo uma compreensão e aceitação da necessidade de mudança estratégica ou implementação de um maior esforço (Schunk,

1994; Schunk & Zimmerman, 1997, cit. por Wilson & Wilson, 2012). Também o desempenho pode ser parcialmente regulado por competências superiores como o diagnóstico das exigências das tarefas, construção e avaliação de cursos de ação alternativos, definição de objetivos proximais como orientadores do esforço e criação de autoincentivos que sustentem o empenho na tarefa e o enfrentamento de *stress* e pensamentos intrusivos disruptivos.

Pensa-se ainda, que um motivador de uma diminuta autoeficácia seja a compreensão deficitária acerca das capacidades exigidas em determinada tarefa, sendo, portanto essencial, uma precoce identificação dessa irregularidade de modo a que nestes se possa desenvolver uma melhor percepção do seu potencial, de modo a que o sucesso e um funcionamento adaptativo seja alcançado (Pajares, 2005).

Segundo estudos de Nogueira (2005) numa amostra sem características de sobredotação diagnosticadas, é encontrada uma correlação positiva entre autoeficácia académica e o sucesso no mesmo âmbito, já a nível da autoeficácia social e emocional tal não se verifica, podendo ser estes dados explicitados dada a especificidade dos julgamentos relativos à própria competência para alcançar um objetivo, que cada tarefa específica desencadeia.

Perante uma consideração de maior autoeficácia na realização de determinada tarefa, maior será a orientação para o futuro e a atribuição interna concedida aos sucessos obtidos (Reis, 2014). Influenciando ainda a forma de pensamento, cursos de ação que selecionam perseguir, os desafios e objetivos a que se submetem e o compromisso e esforço perante tais, os resultados que esperam alcançar, o tempo de perseverança face a obstáculos, resiliência à adversidade, qualidade da experiência emocional, a forma como enfrentam as exigências ambientais e as escolhas de vida tomadas (Bandura, 2006).

Estudos recentes (Pinto, Faria, Taveira, 2014), novamente em amostras sem características de sobredotação e de diversas faixas etárias indicam que em geral, estas consideram não possuir as competências necessárias para uma eficaz compreensão, enfrentamento de vivências e resolução e problemas interpessoais significativos, apresentando deste modo baixa percepção de inteligência social. Em amostras com crianças com características de sobredotação, parece encontrar-se uma influência da elevada consciência acerca da forma como, e o que sentem, analogamente com as suas características perfeccionistas e capacidade crítica, na autopercepção de si, conduzindo em média a valores mais baixos (Branco, 2013), tendo esta percepção uma influência/variação contextual (Petrides, 2011).

A consciência de dimensões abstratas do ambiente, as estratégias utilizadas para colecionar, processar e interpretar informação, o desenvolvimento cognitivo, o autoconceito, entre outros são primeiramente definidas a partir de variadas exposições a padrões comportamentais das pessoas ao redor do indivíduo, permitindo tal organizar conhecimentos conducentes a ações (Rosenthal & Zimmerman, 1978).

Objetivos e Questões

Como seres humanos equipados de forma a poder refletir acerca do que nos rodeia, quem nos rodeia e, o que na essência somos, regemo-nos pela curiosidade de tornar o desconhecido em conhecido, as dúvidas em certezas provisórias, com o objetivo de tornar o mundo, ou como quem diz a nós mesmos, mais perceptíveis logo melhor sujeitos a desenvolvimento. Posto isto, neste estudo pretende-se tornar mais perceptível o campo das altas habilidades, talentos e as especificidades que o caracterizam, nomeadamente ao nível das competências sociais e suas problemáticas. Especificidades essas que quanto mais precocemente forem percebidas, mais adequada se poderá tornar a sua avaliação e intervenção direcionada ao seu adequado desenvolvimento e capacitação futura, com o propósito de que cada vez melhor sejam vivenciadas e sentidas.

Como referido pretende-se averiguar as especificidades do ser humano, as quais amplamente se têm estudado, embora acreditamos que ainda não se conhece o suficiente relativamente a competências sociais específicas possuídas e seu modo de utilização bem como fatores externos influenciadores, dificuldades e facilidades específicas. Pensou-se que uma exploração de tais componentes poderia servir como tentativa de enriquecimento e esclarecimento teórico, conduzindo ao objetivo final de unificação teórica e exatidão explicativa, bem como contribuição ao desenvolvimento preventivo e interventivo. Basear-nos-emos na multidimensionalidade de conceito, averiguando assim componentes comportamentais, cognitivas, emocionais, contextuais e desenvolvimentistas.

Pretende-se portando dar resposta às seguintes questões, tendo por base a fundamentação teórica explicitada:

1. Qual o conjunto de competências relacionais apresentadas por crianças e jovens com características de sobredotação? Quais são facilitadoras e quais são obstáculos ao estabelecimento e subsistência relacional?
2. Quais as dificuldades específicas no estabelecimento e manutenção relacional e que fatores levam a essas dificuldades?
3. Crianças e jovens sobredotados percebem-se como competentes (desempenho e eficácia) socialmente?
4. Como se encontram relacionadas a percepção de eficácia relacional com o próprio desempenho relacional?

Define-se ainda como objetivo, o aperfeiçoamento de um instrumento de autoavaliação de eficácia social, bem como a sua aplicação numa amostra com características de sobredotação e realização da análise de resultados e qualidade psicométrica. Tendo-se, portanto, em vista a averiguação da relação entre percepção de autoeficácia e o desempenho em interação social.

Seguidamente proceder-se-á à explicitação da componente metodológica selecionada para este estudo, bem como participantes, instrumentos utilizados e procedimentos.

Metodologia

O presente trabalho de investigação reúne como métodos de recolha de informação de origem qualitativa e quantitativa. Dado o carácter exploratório apresentado e com base na tipologia informativa pretendida, considerou-se relevante a seleção de uma metodologia de carácter misto apresentando um desenho sequencial exploratório. Isto porque partindo de uma abordagem quantitativa, tal permite o aumento da consistência dos resultados obtidos, levando à emergência de novos conhecimentos, enquanto complementarmente metodologias qualitativas permitem um aprofundamento de análise, sendo tal crucial para o avanço do conhecimento (Morais & Neves, 2007). Pretendendo-se deste modo, a construção e assimilação de novas explicitações acerca do problema levantado e construção de hipóteses, o que explicita o âmbito exploratório deste, bem como a identificação de fatores que contribuam para a ocorrência de determinados fenómenos (Gil, 2002).

A seleção deste aparato metodológico, vem ainda no sentido de satisfazer a necessidade de realização de avaliações multimodais nas competências sociais, recorrendo a diversos instrumentos e consideração de diversos contextos, bem como permitir a consideração dos recursos presentes no repertório da pessoa, retirando o foco nos défices (Del Prette & Del Prette, 2009). Ainda, vem salientar a importância da obtenção de indicadores adicionais para avaliação do repertório de habilidades sociais em crianças sobredotadas e não sobredotadas (França- Freitas, Del Prette & Del Prette, 2014). Poucos instrumentos de avaliação no ramo das competências sociais têm sido construídos e validados para a população portuguesa nas últimas décadas (Mota, Matos & Lemos, 2011), ainda, dada a evidência de crianças e adolescentes não reagirem socialmente da mesma forma nos mais variados contextos.

Participantes e Contextos

Recorreu-se a uma amostra de conveniência constituída por um total de 25 crianças integrantes do Programa de Enriquecimento da Delegação de Lisboa, Porto, Braga e Viseu da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) para a prossecução da avaliação e recolha de dados pretendida. Tendo sido a

porção metodológica qualitativa, realizada exclusivamente a 9 participantes pertencentes à delegação de Lisboa, dado a proximidade e os recursos existentes. Houve a necessidade de adaptação a recursos disponíveis e tempo. Nomeadamente, o fator acessibilidade dada a recolha por meio de entrevistas ter sido feita numa delegação deste programa de enriquecimento específico e a necessidade de adaptação a presenças das crianças no programa aquando a recolha.

Resultando assim numa pequena amostra não probabilística, de indivíduos em determinados locais e momentos específicos. Houve um cuidado da não seleção de indivíduos do mesmo género e faixa etária. Ainda assim a amostra caracteriza-se pela sua especificidade, nomeadamente em termos regionais, culturais, escolares e etários, o que requiere uma cuidada consideração dos resultados obtidos, não permitindo a sua generalização em relação à população de crianças sobredotadas.

Esta amostra tem assim a especificidade de ser uma amostra de conveniência, tendo os seus integrantes um diagnóstico de sobredotação (critérios: WISC > 130, indicadores de criatividade, interesses invulgaes, motivação para a tarefa e outros sinais como a precocidade intelectual ou emocional), o que lhes permite integrar o programa. Pretendeu-se inclusive, seleccionar uma amostra que no decorrer do seu processo desenvolvimentista pudesse ter apresentado problemáticas a nível das interações sociais, de modo à exploração dessa condição, sendo ainda excluídas aquelas crianças com comorbilidades como *Asperguer*, dado que tais circunstâncias poderiam conduzir a enviesamentos dos dados.

Do total de 25 participantes, 5 do género Feminino (20,8% da amostra) e 20 do género Masculino (79,2% da amostra), estes apresentavam idades compreendidas entre os 8 e 13 anos ($M=11,03$; $DP= 1,641$), integrando, por conseguinte, desde o 3º ao 8º ano de escolaridade.

Instrumentos

I. Metodologia Qualitativa – Entrevista Semiestruturada

Tinha-se como objetivo durante a recolha de informação a realização de uma avaliação funcional do comportamento pretendido, no sentido de obter dados acerca de condições antecedentes, sequenciais e consequentes do comportamento (Elliot & Busse, 1991), bem como obter a percepção da criança acerca do seu comportamento social

(dimensão pessoal). Podendo assim, obter-se uma averiguação contextualizada de competências empregues no processo de estabelecimento relacional e o processamento da subsistência e qualidade relacional, bem como a exploração de componentes cognitivos, emocionais, comportamentais, experienciais e fatores externos implicados. E ainda, perceber como tais fatores podiam manifestar uma utilização mais ou menos adaptativa de competências propiciadoras à adequada interacção social desta população com os seus pares.

Pretendia-se que os participantes pudessem descrever as suas facilidades e dificuldades regulares na execução de atividades sociais diárias (atuais e prévias), de modo a averiguar num leque muito variado de situações. Bem como os seus respetivos desafios e possíveis impedimentos que possam surgir, integrando desta forma os dados a nível contextual, cultural e tentativamente desenvolvimentista (Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette, 2016). Pelo que se considerou a entrevista semiestruturada indicada para a prossecução de tais fins, tendo esta um carácter flexível reunia tanto questões abertas, baseadas nas temáticas trazidas pelo participante, como questões preconcebidas guiadas pela teoria consultada, de modo a que tal permitisse aludir às vivências do entrevistado (Galleta, 2013) e ao mesmo tempo explorar as temáticas pretendidas.

Planeou-se e construiu-se o guião de entrevista (anexo I), constituindo-se este por cinco secções, cada uma correspondente a determinada tónica a abordar consoante os objetivos de investigação. Nomeadamente, a secção 0 integrava esclarecimentos, procedimentos, âmbito e estabelecimento relacional; a secção I integrava a averiguação da panóplia de competências sociais conhecidas e utilizadas em função de características, preferências e contextos; a secção II incidia-se no processo de subsistência e qualidade relacional e fatores constituintes; a secção III integrava a tónica de satisfação e bem-estar social; e por fim a secção IV dizia respeito a conclusões, questões adicionais e agradecimentos.

II. Metodologia Quantitativa – Questionário

Dada a consideração de Bandura (2006) de que, crenças de autoeficácia melhor são consideradas como considerações não globais do *self*. E dada a especificidade de julgamentos provenientes de tarefas específicas acerca das competências possuídas, uma avaliação de construto específica, aparenta ser melhor preditor do comportamento. Portanto, uma escala de autoeficácia percebida, deve ser adaptada ao domínio particular

de funcionamento que é objeto de interesse, nomeadamente, a autoeficácia social percebida.

Baseámo-nos, nesse âmbito na escala SEQ-C – 2ª Versão (Self-Efficacy Questionnaire for Children) constituída por 24 itens e que é uma medida de avaliação da autoeficácia. Esta permite o registo da robustez/força da crença de autoeficácia social (capacidade de se relacionar e conviver com outros), autoeficácia emocional (capacidade de regular emoções desagradáveis) e autoeficácia académica (capacidade para ter sucesso a nível escolar e exibir adequados comportamentos de aprendizagem) (Nogueira, 2005).

Foi primordialmente utilizada e validada num estudo na Bélgica e em dois outros nos Estados Unidos, tendo-se encontrando uma dissemelhança de géneros na perceção de autoeficácia emocional, demonstrando-se superior em rapazes adolescentes. Estudos realizados para a validação na população Portuguesa permitiram apurar uma consistência interna satisfatória, bem como uma associação positiva entre autoeficácia e desempenho académico (Nogueira, 2005). Nomeadamente relativamente à escala global, esta apresenta um *alfa de Cronbach* de ,81, na componente de Autoeficácia Académica, esse valor é novamente de ,81, na componente de Autoeficácia Social, esse valor é de ,71, e na componente de Autoeficácia Emocional, esse valor é de ,70.

Por conseguinte, dado esta medida ter sido considerada melhor preditor de autoeficácia académica (Nogueira, 2005), teve-se como âmbito o estudo desta escala de avaliação, numa amostra de crianças e jovens sobredotados dado por um lado a reduzida existência de estudos neste âmbito e por outro, de modo a poder percecionar o funcionamento desta componente cognitiva e sua influência na componente comportamental nomeadamente na interação e gestão social numa amostra com tal especificidade de características.

De acordo com os estudos de Gross e a restante bibliografia consultada, acerca de competências sociais de crianças e jovens sobredotados e segundo o guia para a construção de escalas e autoeficácia de Bandura (2006), de modo a poder averiguar especificamente a componente de autoeficácia social da versão Portuguesa do Questionários SEQ-C – 2ª Versão (*Self-Efficacy Questionnaire for Children*) (Anexo II) construíram-se itens que refletissem essa crença relativa a comportamentos sociais.

Procedendo-se à verificação do funcionamento destes em forma de pré-teste, recorrendo a uma amostra de conveniência composta por dez alunos sem diagnóstico de sobredotação. Tinha-se como intuito testar o funcionamento dos itens, a sua perceção e entendimento. Procedeu-se posteriormente à averiguação estatística e teste de

consistência interna, tendo sido eliminados aqueles itens que tendencialmente diminuíam essa consistência, e aqueles que estavam negativamente correlacionados com os restantes itens. Ainda, se eliminaram aqueles que se mostravam ambíguos, longos, complexos, pouco claros obtendo uma menor percepção por parte dos participantes (Pasquali, 1998). Portanto, segundo o mesmo autor, este pré-teste teve como intuito proporcionar uma análise semântica dos itens, dado permitir verificar se os novos itens eram inteligíveis a crianças sem características de sobredotação, sendo discutidas as dúvidas resultantes. Tendo já sido previamente conduzida adicionalmente, uma análise de construto em conjunto com a orientadora, sofrendo os itens ajustes.

Foi mantida a escala de resposta tipo *Likert*, com 5 níveis como utilizado na versão original do instrumento, ao invés da escala de 100 pontos considerada por Bandura (2006).

Procedimentos

Procedeu-se inicialmente junto da instituição ANEIS, ao requerimento para realização da investigação, bem como solicitado autorização e informado os encarregados de educação acerca das diretrizes, objetivos, condições de confidencialidade e requerimento de assinatura de consentimento informado.

A recolha de dados realizou-se durante as sessões quinzenais do programa de desenvolvimento nas instalações da Delegação de Lisboa da ANEIS, tendo sido respeitado o programa de atividades definido bem como as necessidades pessoais dos participantes. A recolha procedeu-se num ambiente calmo e isolado, porém do conhecimento do participante e tendo uma duração em média de quarenta minutos (entrevista e preenchimento do questionário). Solicitou-se o consentimento de gravação em suporte áudio das entrevistas realizadas, bem como foi explicitada a sua relevância e a sua eliminação após tratamento de dados, de forma a respeitar o critério de confidencialidade.

Relativamente à recolha de dados nas restantes delegações, esta foi conduzida pelos psicólogos responsáveis integrados esses programas.

Metodologias e Tratamento de Dados

O tratamento dos dados recolhidos em forma de entrevista realizou-se com o auxílio do programa informático *Nvivo – versão 11*, que permitiu organizar os dados de uma forma mais operacional, sistemática e efetiva. Permitiu ainda, a análise dos dados por meio de averiguação de frequências de resposta (quantitativa) e análise de conteúdo (qualitativa) por temáticas e organização em categorias e subcategorias (Guizzo, Krzimirski & Oliveira, 2003). Toda a informação obtida foi codificada, de acordo com a relevância do tema de investigação, tendo estas categorias uma denominação apriorística, dado terem sido construídas categorias prévias à análise baseadas na literatura, bem como ao longo do processo foram emergindo novas categorias, baseadas no conteúdo e contextos a ser avaliados (Campos, 2004). Analogamente compararam-se os conteúdos de resposta dos participantes, tendo em conta as variáveis género e idade.

Dado o processo de categorização e interpretação poder por vezes sofrer variações devido a fatores como a sensibilidade de investigadores, as suas teorias pessoais e cultura e a própria perceção que faz dos dados e até, derivado do processo criativo do investigador. Poderá ocorrer que o sentido que o autor da referência pretende expressar possa não coincidir exatamente com o sentido percebido pelo leitor. Neste sentido, de forma a amenizar tais vieses, haverá necessidade da constante consideração dos objetivos em estudo, de atender ao contexto baseados nos quais as referências são realizadas (Moraes, 1999). Neste sentido, pareceu-nos ainda crucial, recorrer a uma averiguação inter-avaliadores de uma fração dos dados, de modo a perceber a percentagem de casos, nos quais dois avaliadores distintos concordariam a respeito da categorização de determinados itens em determinadas categorias. A simplicidade metodológica de verificação da fiabilidade das variáveis categoriais, bem como a sua frequente referência na literatura (Fonseca, Silva & Silva, 2007), determinaram a seleção deste método. Assim resultou um Coeficiente Kappa, proposto por Cohen (1960), com valor de 0.90, dada a sua proximidade da unidade, e segundo o que é proposto por Fleiss (1981), o acordo entre avaliadores apresenta-se como adequado, sendo a semelhança de categorização não se devendo ao acaso. A proporção de desacordo foi analogamente discutida e ajustada. Através de recurso a raciocínio indutivo foi possível a comparação entre as categorias emergentes (Zhang & Wildemuth, 2009).

Procedeu-se ainda à averiguação quantitativa dos dados por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS), onde se procedeu à seleção dos

itens através da realização de análise fatorial e consistência interna, de modo a averiguar as componentes de fiabilidade e validade do instrumento. Para a exploração dos dados foram conduzidas análises de correlações, e t-teste entre a variável independente de autoeficácia e as variáveis dependentes como género e idade.

Seguidamente apresentam-se e descrevem-se os resultados obtidos.

Resultados

Apresentam-se de seguida os resultados obtidos referentes às análises conduzidas nos dados das entrevistas (anexo VI) e escala (anexo II) realizada.

A especificação da categorização das entrevistas poderá ser consultada em anexo VII e VIII.

A análise de conteúdo realizada nas entrevistas permitiu identificar num primeiro ponto as principais competências relacionais utilizadas, tanto na fase do processamento do estabelecimento relacional como na fase de subsistência relacional, averiguando-se ainda variantes como contexto, faixa etária e género. Identificaram-se igualmente, num segundo ponto, as principais dificuldades sentidas nessas duas fases do processo relacional, bem como os seus determinantes.

Considerou-se pertinente, para a interpretação dos dados obtidos, a consideração da quantidade de indivíduos que realizaram determinada referência e até a especificação do indivíduo ao invés da quantidade de referências encontradas. Isto porque, uma maior exploração feita pelo participante aquando da entrevista, poderia não corresponder à importância exata dada a esse fator. Dada a natureza do tema abordado, isto é, a averiguação da temática de competências e dificuldades relacionais, poderá aludir nestas crianças um certo mal-estar ao abordar o assunto. Poderá ocorrer um comportamento evitativo, como comprovado com alguns entrevistados, à exploração da temática, resultando escassas referências. Resultando que um escasso tópico referido, possa ter uma maior relevância e interesse ao estudo que aqueles tópicos mais vezes referidos pela mesma pessoa. Posto isto, consideraram-se na totalidade as categorias encontradas. Considerou-se ainda pertinente a ponderação dos conteúdos comuns à maioria dos

respondentes, como também aqueles temas que não se repetiam no relato de outros respondentes. Optou-se ainda, por determinadas vezes realizar uma exploração qualitativa das referências, recolhendo tópicos relevantes e considerados aquando da exposição dos dados. Além disso, sendo um dos objetivos em estudo a averiguação da panóplia de competências e dificuldades, a consideração por participante afigurou-se vantajosa.

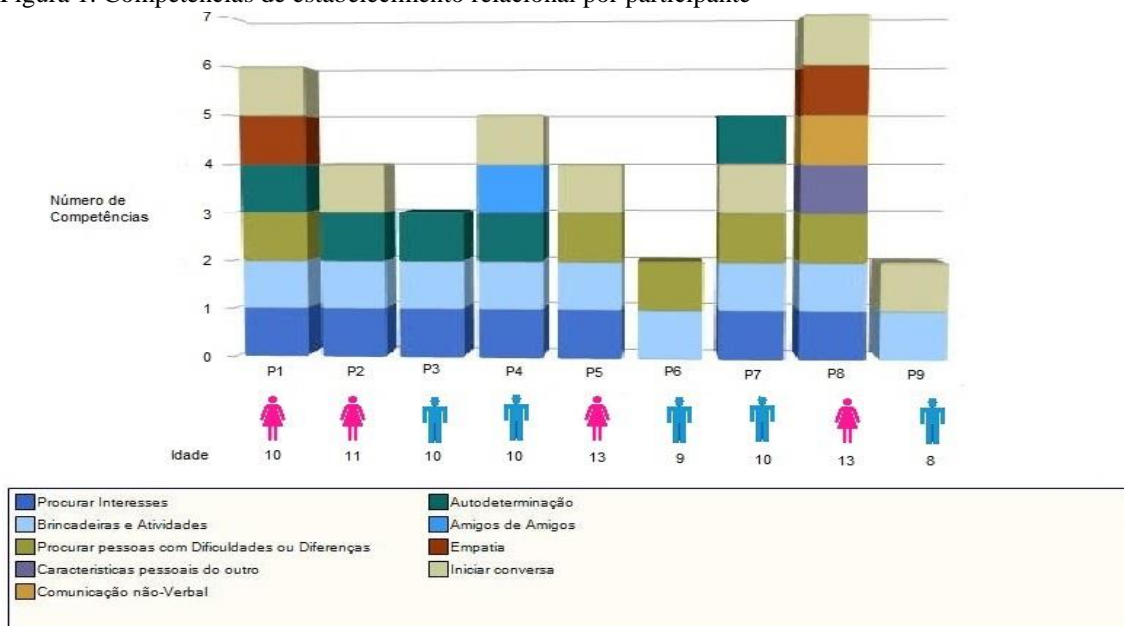
Num terceiro ponto, apresentar-se-á a análise global da escala aplicada, bem como exposta a análise referente a qualidades psicométricas do instrumento, especificamente a averiguação da normalidade da amostra, consistência interna, estrutura fatorial e correlação entre itens. Identificou-se, portanto, a perceção de eficácia no desempenho social global, partindo dos dados obtidos do questionamento acerca da competência da realização e mantimento de amizades comparativamente com os seus pares. Sendo a sua análise tida em comparação com as competências e dificuldades referentes a cada participante. Sendo aqui, aditados e comparados os dados encontrados através da escala.

I. Competências Relacionais utilizadas

a) Estabelecimento Relacional

Identificaram-se nove competências principais utilizadas para o estabelecimento relacional, como pode ser consultado na Figura 1. Nomeadamente, a globalidade da amostra refere essencialmente procurar realizar brincadeiras e atividades com o outro, a

Figura 1. Competências de estabelecimento relacional por participante



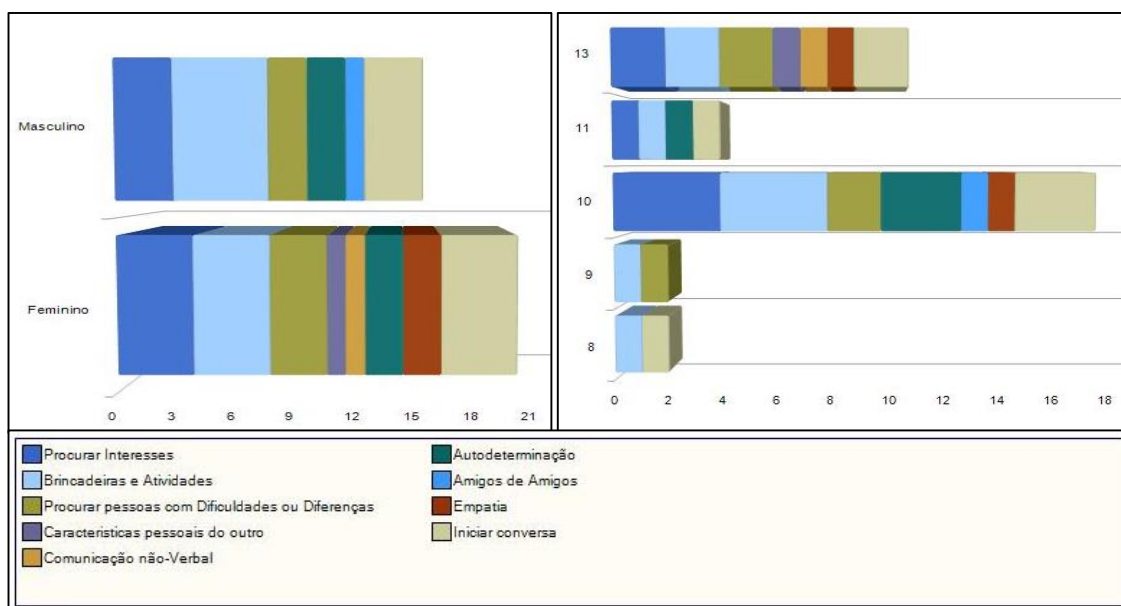
recorrência ao estabelecimento de conversas (referido por 7 participantes – 77.8% da amostra), e a procura de interesses semelhantes no outro (referido por 7 participantes – 77.8% da amostra), como edificadores da interação. A procura de pessoas em dificuldades ou divergências/minorias (referido por 5 participantes – 55.6% da amostra), sendo que mais de metade da amostra refere recorrer à prestação de auxílio como forma de iniciar amizade, sendo esta das categorias mais referidas, em conjunto com a categoria recorrer a atividades e brincadeiras bem como com a procura de interesses. Tal parece demonstrar que também no ramo das amizades, estas crianças aplicam o sentido de justiça, os valores morais que tanto valorizam. Bem como a procura de alguém semelhante, parece vir no sentido de obtenção de compreensão, não julgamento e, que com eles possam realizar atividades que sejam do interesse de ambos.

Foi referido ainda, o estabelecimento empático, como compreensão do outro e dos seus sentimentos (referido por 2 participantes – 22.2% da amostra) bem como, a procura de determinadas e/ou semelhantes características pessoais no outro (referido por 1 participante – 11.1% da amostra), que parece do mesmo modo estar relacionado com a procura de compreensão, já que é referido em exemplo a capacidade do perceber e compreender emoções. O cuidado com a comunicação não-verbal foi referido por 1 participante (11.1% da amostra), tanto em si, de forma a poder induzir confiança no outro, bem como, a perceção da postura do outro. Por fim, 1 participante refere a recorrência a amigos de modo a ter acesso a outros amigos (11.1% da amostra). Sendo ainda evidente a autodeterminação no estabelecimento do contacto com o outro (referido por 5 participantes – 55.6% da amostra), isto é, 44.4% da amostra demonstra não ser pró-ativo no estabelecimento relacional inicial, dando esse papel maioritariamente ao outro.

Parece haver uma maior homogeneidade de utilização de competências nos participantes do género masculino procurando maioritariamente estabelecer com o outro uma partilha e comparação de interesses, de modo a traduzir isso em atividades e brincadeiras para ambos prazerosas. Já os participantes do género feminino demonstram uma maior heterogeneidade de competências, valorizando de igual forma os interesses e a sua tradução em atividades e conversas sendo que introduzem variáveis de estabelecimento empático, comunicação não-verbal, adaptação às características do outro. De considerar que participantes mais velhos do estudo pertencem ao género feminino, pelo que poderemos explicar o facto da maior heterogeneidade, devido ao maior conhecimento de competências, experiências tidas e aprendizagens daí decorrentes,

como se pode comprovar pela Figura 2. Obtendo os participantes mais novos uma maior homogeneidade de escolha de competências.

Figura 2. Competências Relacionais por Idade e Género



b) Subsistência Relacional

Seguidamente apresentam-se as principais componentes que os participantes acreditam contribuir para a subsistência relacional, construção de confiança e intimidade, para isso tomaremos com guia o Quadro 1. Pode, portanto, averiguar-se como resultantes nove componentes principais. Os quais serão especificamente averiguados seguidamente.

A categoria mais frequentemente mencionada, com 23 referências e referida por 8 participantes (88.9% da amostra), foi a componente Atividade e Presença. Esta diz respeito à recorrência a atividades, brincadeiras, conversas, passeios tanto em contexto escolar, como extracurricular como facilitador do contacto com o outro logo edificando amizades mais duradouras e íntimas. Este fato parece estar congruente com a visão do amigo como um companheiro de brincadeiras, dado os participantes mais novos da amostra o referirem. Ao invés, os participantes mais velhos valorizam a conversa, a participação em workshops, havendo 2 referências ao contacto de amigos online.

Quanto à componente Emocional, 7 participantes referem a facilidade de identificação de emoções de alegria e tristeza nos seus amigos, utilizando a observação de alterações no comportamento, expressão facial. Advindo assim, 25 referências

relativas a demonstração de características empáticas relativamente ao outro em forma de incentivo, apoio emocional e prestação de ajuda.

Quadro 1. Competências de subsistência relacional

Categorias		Subcategorias	Nº de Participantes	Referências
Componente de Atividade e presença		---	8	23
Componente Comunicacional	Elogiar	Facilidade	4 (P1, 2, 8, 9)	4
		Dificuldade	2 (P3, 5)	2
	Aceitar elogios dos outros	Facilidade	2 (P2, 8)	2
		Dificuldade	1 (P5)	2
	Facilidade em comunicar a recusa de pedidos ou ordens		5 (P1, 2, 3, 5, 8)	8
Componente Empática	Apoio Emocional e Prestação de Ajuda		6 (P1, 2, 5, 6, 7, 8)	13
Componente Emocional	Identificação e Compreensão	Facilidade	7 (P1, 2, 4, 5, 6, 7, 8)	18
		Demonstrar (comportamento)	4 (P1, 2, 5, 6)	7
	Expressão	Dizer	3 (P1, 4, 8)	3
		Mascaramento/Dificuldade	2 (P4, 9)	3
Componente de Construção de Confiança	Contar segredos		3 (P1, 2, 4)	4
	Demonstrar confiança		3 (P1, 3, 6)	3
	Ter interesses em comum		2 (P4, 8)	3
	Estar presente		1 (P2)	2
Componente de Autorrevelação ao outro	Difícil		3 (P3, 7, 8)	4
	Melhor amigo		1 (P1)	1
	Só a quem compreenda		2 (P1, 5)	2
Componente Solidão	Sentimentos de Solidão		5 (P1, 4, 6, 7, 9)	7
Componente Apoio	Sente-se apoiado com os amigos que tem		5 (P1, 2, 4, 6, 8)	9
	Sente-se desapoiado com os amigos que tem		4 (P3, 5, 7, 9)	4
	Importância de apoiar o outro		7 (P3, 5, 6, 7, 8, 9)	12

Componente Resolução de Problemas	Recorrer a um adulto	3 (P1, 2, 3)	5
	Evitamento do problema	7 (P1, 2, 4, 5, 6, 8, 9)	16
	Enfrentamento/Assertividade	8 (P1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9)	21

Ainda, um participante refere a importância da presença de características empáticas no outro “*quando quero fazer amigos vejo se essas pessoas conseguem ler bem os sentimentos, que isso mostra empatia*”. Ao nível da expressão de sentimentos aos seus amigos é referida por 4 participantes, sendo esta realizada maioritariamente por meio comportamental (ajudar, apoiar, alertar) com o intuito demonstrativo, enquanto 3 participantes referem a facilidade da sua expressão verbal. Observa-se ainda que dois participantes referem alguma dificuldade neste âmbito, utilizando o mascaramento de sentimentos/emoções, em exemplo, “*A minha forma de mostrar sentimentos é um pouco estranha, é uma língua que eu acho que é de outro mundo*”(P4). Quanto à expressão emocional um participante refere, “*Normalmente, quando estou triste, fico na mesma mais ou menos, faço mais ou menos da mesma forma como se não estivesse triste*”. Para os restantes participantes (P3 e P7) não se encontram referências nesta componente.

A Autorrevelação de assuntos mais pessoais ao outro, é demonstrada por 3 participantes como uma dificuldade durante o relacionamento com amigos. Este fato parece apontar para um fator de dificuldade na construção de relações íntimas nestes participantes. Outros participantes, referem que este processo de autorrevelação é facilitado quando se refere ao melhor amigo (1 participante), portanto quando presente maior confiança, bem como com aqueles amigos que melhor compreendam ou já enfrentaram o assunto em referência (2 participantes). Ao invés, outros 3 participantes referem a importância de contar segredos no processo de construção de intimidade e confiança, bem como, o próprio ato de demonstrar confiança auxiliar na sua construção (3 participantes), o facto de possuir interesses em comum (2 participantes), e, estar presente (1 participante).

Na componente Apoio, 55.6% (5 participantes) da amostra indicam sentir-se apoiados com os amigos que têm e 4 participantes referem sentir desapoio nesse âmbito. Tais resultados não vão ao encontro com a referência de 4 participantes relativamente à presença de sentimentos de solidão, sendo que 2 participantes dizem sentir-se apoiados e ao mesmo tempo exibem sentimentos de solidão (P1 e P6). O que não evidência um

padrão, portanto parece que para estas crianças não basta ter apoio, para não se sentir sós. Ainda assim não se sabe o suficiente acerca do apoio que estão a referir receber e a qual se referem necessitar.

Na resolução de problemas sociais os sujeitos da amostra destacam três estratégias principais, sendo elas, o recorrer a um adulto que auxilie na situação, referida por três crianças e que dependendo das situações em causa podem também enfrentar ou evitar o problema. Assim, no total 7 crianças referem evitamento ao problema, sendo que dessas, 6 referem ter essa estratégia inicial, embora resolvam o problema posteriormente, quando está a situação mais calma. Apenas 1 participante refere o evitamento como único modo de resolução de problemas e outro participante refere apenas o enfrentamento. Um participante justifica o comportamento evitante com, *“no fundo eu tento fugir, só que, isso é um problema que eu tenho às vezes (ar envergonhado) é não gostar muito de encarar esses problemas, porque eu tenho medo, porque eu gosto tanto das minhas amigas e dos meus amigos que não gostava de me chatear com eles”*, e ainda, *“porque ele ainda está chateado e pode ignorar-me”*. Fator que pode estar também a dificultar a subsistência de amizades mais íntimas. Ainda assim no total, 8 (88.9% da amostra) crianças afirmam enfrentar o problema de modo à sua resolução, seja esta em forma de conversa, pedido de desculpas e esclarecimento de pontos de vista.

Parece haver ainda características de submissão, em forma de evitamento em abordar assuntos que não sejam do interesse do outro, integração em atividades fora dos seus interesses, falta de iniciativa no contacto pelo outro, sendo tal referido por 4 participantes (44.4% da amostra com 5 referências), independentemente da idade e género. Parecendo que, para algumas crianças as dificuldades sentidas em estabelecer amizades estejam a motivar comportamentos de submissão ao outro, sendo preferível uma insatisfação pessoal ao invés de isolamento social. Partindo desta suposição, poder-se-á demonstrar a importância atribuída ao relacionamento com o outro e à procura de amigos demonstrada por esta amostra. Sendo que, relativamente à importância que para si apresentam as amizades foram referidos fatores como, forma de evitamento do isolamento (1 participante), fonte de suporte emocional (5 participantes), fonte de suporte prático (4 participantes), forma de aprendizagem pessoal e académica (3 participantes) e como meio de encontrar diversão (3 participantes).

Quanto às preferências nos seus pares, para a flexibilização da construção de uma amizade, são referidas, a existência de compatibilidade de características pessoais (2 participantes), a compreensão (3 participantes), ser bom aluno e possuidor de cultura geral

(2 participantes), pessoas de diferentes nacionalidades e com gostos diferentes (2 participantes) e ainda, não ser infantil (1 participante). Não foram encontradas nesta amostra evidências da imposição de elevadas exigências relativamente ao outro e à amizade como se previa segundo a literatura, dadas as características perfeccionistas desta população, supondo-se o seu emprego também ao nível das amizades.

Por fim, os participantes parecem perceber o próprio processo de aprendizagem de competências baseando-se na observação do comportamento social dos pares relativamente a outros e a si (4 participantes), na experimentação (4 participantes), referindo *“foi a estratégia que deu melhor por isso foi a que continuei a utilizar”*, ainda *“experimentei à minha maneira”*, *“usei a minha imaginação”*, *“primeiro imitava as estratégias dos outros e ia correndo mal”* e através do questionamento (3 participantes), *“eu perguntava mesmo – ‘Como é que se faz amigos?’”*, *“pedia ajuda aos meus pais, ou ir ver na internet”*.

II. Dificuldades Percebidas

a) Estabelecimento e Subsistência Relacional

Quadro 2. Dificuldades percebidas no Estabelecimento e Subsistência de Amizades

		Nº de participantes (em %)	Participante	Nº de referências
Iniciar amizades	Dificuldades em Iniciar e manter amizades	9 (100)	P1,2,3,4,5,6,7,8,9	71
	Integração em Grupo	6 (66.6)	P1, 3, 5, 7, 8, 9	18
	Divergência de Interesses	5 (55.6)	P1, 2, 3, 5, 8	9
	Conflitos	5 (44.4)	P1, 2, 3, 6, 9	9
	Construção de Confiança	2 (22.2)	P4,5	4
	Divergência de Perspectivas de amizade	2 (22.2)	P5,8	4
	Receio de rejeição	1 (11.1)	P5	2
	Competição/Comparação	1 (11.1)	P8	2
	Lidar com Conflitos	6 (66.7)	P2,3,4,7,8,9	7
Manter amizades	Diferença de Interesses e Perspectivas	4 (44.4)	P3,4,7,8	5
	Diferenças de características pessoais	3 (33.3)	P5,8,9	5
	Afastamento/Transições	3 (33.3)	P4,5,8	4
	Reconstrução de confiança	1 (11.1)	P6	1
	Sem dificuldades	1 (11.1)	P1	1

Observam-se no Quadro 2, os dados apurados relativos à percepção de dificuldades aquando do estabelecimento e subsistência relacional. É possível averiguar que, a totalidade da amostra faz referência à existência de dificuldades nesse campo. Na fase inicial de estabelecimento de contacto com o outro a dificuldade que mais sobressai parece ser a integração em grupo, referida por 6 participantes. Explorando as referências encontradas, averigua-se que esta dificuldade se traduz em uma maior demora no processo de integração aquando de grupos já formados, ou aquando a presença de elevado número de pessoas, ocorrendo frequentemente em períodos de transição escolar. São ainda evidentes comportamentos de antecipação à rejeição em forma de timidez e evitamento. Relativamente ao outro são referidos comportamentos de não aceitação, incompreensão, troça e rejeição para com o participante, aquando de tentativas prévias de integração, o que poderá estar a motivar o comportamento evitante consequente. Ainda assim, 3 participantes (33.3% da amostra), referem não apresentar dificuldades nesta componente.

Outro componente encontrado diz respeito à dificuldade em iniciar e manter amizades dadas as divergências de interesses encontrados no outro. Tendo sido referido

por 55.6% da amostra a dificuldade encontrada aquando do estabelecimento de amizades com pares que partilhem de interesses diversos dos seus. Isto porque, tal não permite a realização de atividades e conversas agradáveis a ambos os intervenientes. Aquando de tentativas de partilha de interesses, que o outro não reconhece como interessantes, tal é percecionado como estranheza surgindo incompreensão e afastamento do outro, portanto haverá da parte do participante uma resposta de mascaramento dos seus interesses. No entanto, observamos que perto de metade da amostra perceciona partilhar interesses com os seus pares.

Encontrou-se também como fator dificultador, a conflitualidade, isto é, 44.4% da amostra refere que a dificultada capacidade de resolução ou evitamento de conflitos recorrentes afeta o iniciar de amizades, e 66,7% refere tal estar a afetar a capacidade de manter amizades. No entanto, natureza destes conflitos foi escassamente analisada, surgindo, apesar disso, evidências de rejeição e troça por parte do outro.

Surgiu da mesma forma, dificuldade na capacidade de estabelecimento de confiança, tal indicado por 22,2% da amostra como um entrave à capacidade de iniciar amizades. Tendo sido evidente a dificuldade na capacidade de confiar no outro ao invés da incapacidade de conseguir que o outro confie nele. De notar a presença desta evidência numa pequena porção da amostra, embora individualmente significativa poderá ser uma componente a ser trabalhada com as crianças, dado que, parecem estar a ser constantemente validadas crenças da não aceitação do outro, dada a sua diferença. Na exploração da manutenção das amizades, um participante referiu, por sua vez, encontrar dificuldade na componente de reconstrução de confiança de amigos aquando determinado conflito.

Apenas dois participantes referem a divergência de perspetivas acerca do conceito de amizade, comparativamente com os seus pares, como causa para as dificuldades em iniciar e manter amizades, sendo as autoras de tais referências ambas raparigas e de treze anos. Ainda, uma destas participantes refere o receio da rejeição como inibidor do seu comportamento social proactivo, e a outra refere encontrar dificuldade no estabelecimento relacional dado sentir por parte do outro competição tanto a nível escolar como pessoal, o que perceciona como entrave à amizade.

Quadro 3. Diferenças contextuais no Estabelecimento Relacional

		Nº de participantes (em %)	Participante	Nº de referências
Facilidade	Atividades			
	Extracurriculares	6 (66.7)	P3,4,5,6,8,9	8
	ANEIS	1 (11.1)	P1	1
	Todos os Contextos	1 (11.1)	P4	2
Dificuldade	Escolar	3 (33.3)	P1,7,8	5
	ANEIS	3 (33.3)	P2,3,9	3
	Parques Infantis	1 (11.1)	P1	1

A prevalência das dificuldades encontradas aparenta divergir relativamente ao contexto em que se encontram. Assim observemos a exploração da componente contextual, exposta no Quadro 3. Apurou-se uma maior incidência de dificuldades em contexto escolar, dada a referência de 3 participantes (33.3% da amostra). Outros 3 participantes (33.3% da amostra) referem o contexto ANEIS e 1 participante (11.1% da amostra) refere encontrar mais dificuldades em Parques Infantis. Parecem basear-se estas dificuldades, como concluído anteriormente, na presença de conflitos e sua dificultada resolução, bem como devido à competição (académica e pessoal) a que estão sujeitos e a diferença de interesses e características pessoais.

A facilidade de interação social é atribuída, como previsto, a contextos que permitam a realização de atividades extracurriculares do seu interesse (escuteiros, conservatório, natação, futebol), referindo tal 6 participantes (66.7% da amostra). Parece ocorrer uma suavização de tais dificuldades dada a semelhança de características pessoais e de interesses que encontram nestes pares, o que conduz a uma maior partilha de conversas e opiniões. Bem como é ainda referido a facilidade em contextos mais restritos relativamente ao número de pessoas presentes. Apenas um participante (11.1% da amostra), considera encontrar facilidade na maioria dos contextos.

Independentemente das dificuldades referidas em geral, 6 participantes referem ainda assim, estar satisfeitos com os amigos que têm e apenas 2 referem insatisfação.

III. Desempenho percebido

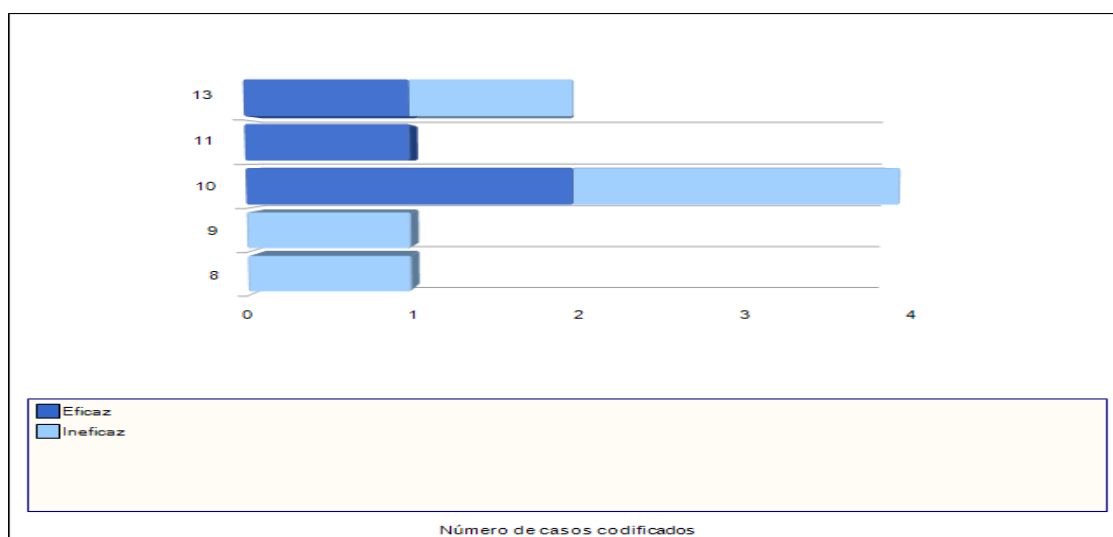
Quadro 4. Desempenho percebido no comportamento social

Categoria	Subcategoria	Nº participantes (em %)	Participantes	Nº de Referências
Desempenho	Eficácia	4 (44.4)	P2, 4, 7, 8	10
	Ineficácia	5 (55.6)	P1, 3, 5, 6, 9	10

Quanto ao nível de desempenho percebido por estas crianças parecem ter sido encontradas evidências de que, mais de metade da amostra (55.6 %) considera possuir um desempenho ineficaz aquando a interação, como pode ser observado pelo Quadro 4. Isto é, comparativamente com os seus pares estas crianças parecem perceber-se como menos competentes em construir e manter amizades, bem como em utilizar adequadamente as competências necessárias à interação social. Já 44.4% da amostra refere-se tão eficaz comparativamente com os seus pares.

Encontrou-se ainda, uma homogeneidade na consideração de desempenho entre idades e géneros, ainda assim, encontra-se certa tendência das crianças mais velhas da amostra se considerarem mais competentes em interações sociais, como pode ser averiguado pela *Figura 3*.

Figura 3. Eficácia percebida no comportamento social relativamente à idade



Em suma, como pode ser observado pelo Quadro 5, as dificuldades encontradas em interação social não afetam a perceção de eficácia, dado que tanto apresentam

percepção de eficácia aqueles participantes que possuem dificuldades como os que não as possuem.

Averigua-se ainda que na porção de amostra com percepção de desempenho ineficaz, por mais participantes é referido possuir sentimentos de solidão e de desapoio pelos seus amigos. Também, parecem apresentar todos estes participantes estratégias de resolução de problemas em forma de evitamento. O que possivelmente pode demonstrar a consciência, por parte do participante, da utilização dessa estratégia como desadequada. Por outro lado, nesta porção de amostra três participantes apresentam facilidade de compreensão e expressão de emoções e sentimentos. Isto parece demonstrar que embora aparentem ser competentes em expressar-se emocionalmente ao outro e compreendê-lo, não significa que tal seja equacionado na consideração de competência de relacionamento com o outro. Assim, demonstram considerar-se com determinadas capacidades, embora tal não se traduza em percepção de competência. Encontrou-se, no entanto, a exceção de um participante que parece demonstrar alguma inadequação nas competências possuídas (P9) e tal parece traduzir-se numa percepção de competência ineficaz.

Quanto à porção de amostra com consideração eficaz na competência relacional, observa-se, à exceção de um participante, a presença de estratégias de resolução de conflitos em forma de evitamento, dois participantes apresentam dificuldades de autorrevelação e dois, sentimentos de solidão e desapoio. Poder-se-á equacionar que tais dificuldades não interferem negativamente com a sua percepção de competência em fazer e manter amizades. Além disso, olhando para as dificuldades sentidas tal não diverge em termos de qualidade (natureza) como de quantidade, entre os participantes com percepção de eficácia como de ineficácia. Posto isto, 55.5% da amostra ao encontrar dificuldades ao longo do processo relacional, tal não abala as suas crenças de possuir a competência necessária a interações adequadas com o outro, talvez dada a força, robustez da crença possuída.

Quadro 5. Desempenho percebido em função de dificuldades e competências relacionais

Caracterização	Desempenho percebido	Dificuldades sentidas	Competências
P1 Feminino 10 anos 5º ano	Ineficaz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integração em Grupo ▪ Aquando de divergência de Interesses ▪ Resolução de Conflitos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilidade em comunicar a recusa de pedidos ou ordens ▪ Facilidade em identificar e compreender emoções ▪ Facilidade de Expressão de Sentimentos ▪ Presença de sentimentos de solidão

				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sente-se apoiado com os amigos que tem ▪ Resolução de Problemas: Evitamento e enfrentamento
P2	Feminino 11 anos 5º ano	Eficaz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquando de divergência de Interesses ▪ Resolução de Conflitos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilidade em comunicar a recusa de pedidos ou ordens ▪ Facilidade em identificar e compreender emoções ▪ Facilidade de Expressão de Sentimentos ▪ Sente-se apoiado com os amigos que tem ▪ Resolução de Problemas: Evitamento e enfrentamento
P3	Masculino 10 anos 4º ano	Ineficaz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integração em Grupo ▪ Aquando de divergência de Interesses e Perspectivas ▪ Resolução de Conflitos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilidade em comunicar a recusa de pedidos ou ordens ▪ Dificuldade na autorrevelação ao outro ▪ Sente-se desapoiado com os amigos que tem ▪ Resolução de Problemas: Recorrer a um adulto e enfrentamento
P4	Masculino 10 anos 5º ano	Eficaz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção de Confiança ▪ Lidar com conflitos (manter amizades) ▪ Aquando de divergência de Interesses e Perspectivas ▪ Afastamento/Transições 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilidade em identificar e compreender emoções ▪ Mascaramento/dificuldade de Expressão de sentimentos ▪ Facilidade de Expressão de Sentimentos ▪ Presença de sentimentos de solidão ▪ Sente-se apoiado com os amigos que tem ▪ Resolução de Problemas: Evitamento e enfrentamento
P5	Feminino 13 anos 7º ano	Ineficaz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integração em Grupo ▪ Aquando de divergência de Interesses e Perspectivas ▪ Construção de Confiança ▪ Diferenças de características pessoais ▪ Aquando divergência de perspectivas de amizade ▪ Afastamento/Transições ▪ Receio de rejeição 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilidade em comunicar a recusa de pedidos ou ordens ▪ Facilidade em identificar e compreender emoções ▪ Facilidade de Expressão de Sentimentos ▪ Sente-se desapoiado com os amigos que tem ▪ Resolução de Problemas: Evitamento
P6	Masculino 9 anos 3º ano	Ineficaz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução de Conflitos ▪ Reconstrução de confiança 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilidade em identificar e compreender emoções ▪ Facilidade de Expressão de Sentimentos ▪ Presença de sentimentos de solidão ▪ Sente-se apoiado com os amigos que tem ▪ Resolução de Problemas: Evitamento e enfrentamento
P7	Masculino 10 anos	Eficaz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integração em Grupo ▪ Resolução de Conflitos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilidade em identificar e compreender emoções

	5º ano		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquando de divergência de Interesses e Perspectivas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldade na autorrevelação ao outro ▪ Presença de sentimentos de solidão ▪ Sente-se desapoiado com os amigos que tem ▪ Resolução de Problemas: enfrentamento
P8	Feminino 13 anos 7º ano	Eficaz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integração em Grupo ▪ Aquando de divergência de Interesses e Perspectivas ▪ Aquando divergência de perspectivas de amizade ▪ Afastamento/Transições 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilidade em comunicar a recusa de pedidos ou ordens ▪ Facilidade em identificar e compreender emoções ▪ Facilidade de Expressão de Sentimentos ▪ Dificuldade na autorrevelação ao outro ▪ Sente-se apoiado com os amigos que tem ▪ Resolução de Problemas: Evitamento e enfrentamento
P9	Masculino 8 anos 3º ano	Ineficaz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integração em Grupo ▪ Resolução de Conflitos ▪ Diferenças de características pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mascaramento/dificuldade de Expressão de sentimentos ▪ Presença de sentimentos de solidão ▪ Sente-se desapoiado com os amigos que tem ▪ Resolução de Problemas: Evitamento e enfrentamento

Análise Quantitativa

De modo a proceder-se à análise qualitativa deste estudo, recorreu-se ao Software Estatístico *IBM SPSS Statistics*.

Devido à reduzida dimensão da amostra recolhida (amostra de conveniência) numa população com características específicas, não foi possível extrair fatores relativamente aos itens da escala inicial de modo a conduzir uma análise fatorial exploratória que permitisse averiguar a viabilidade dos resultados obtidos. Pelo que, foi conduzida, uma averiguação da autoeficácia social, tendo sido construída uma escala baseada nos itens originais integrantes desta componente da escala original, Questionário de Autoavaliação – SEQ – C2. Bem como foram integrados novos itens referentes a esta componente, isto baseado no facto de que quanto maior a especificidade da escala, melhores poderão resultar as predições do comportamento (Bandura, 1986). Sendo, portanto, o objetivo primordial a construção de uma escala de averiguação da autoeficácia social, baseada na escala original, Questionário de Autoavaliação – SEQ – C2. Foram ainda tidos como base para a construção dos itens, os estudos de Gross (2014, 1988),

relativamente às problemáticas e caracterização relacional apresentadas por esta população com características de sobredotação, para que de melhor forma fosse representado o construto a nível teórico e operacional (Pasquali, 1998).

Foram, portanto, testados inicialmente 30 itens, relativos à componente de autoeficácia social específica, procedendo-se a uma seleção destes de acordo com a componente de consistência interna, sendo excluídos aqueles que reduziam o valor *alfa de Cronbach*, bem como aqueles que possuíam correlação inter-item e item-total baixas ou negativas. Sendo considerado ainda pertinente o fator, relevância do item para a mensuração do construto.

Resultou, portanto, após esta análise inicial, uma escala composta pelos 15 itens, que vemos especificados no Quadro 6.

Quadro 6. Composição da Escala de avaliação de autoeficácia social.

Item 1	Sinto que sou menos capaz que os outros a fazer amigos.
Item 2	Consigo elogiar os outros quando fazem algo bem.
Item 3	Consigo ser tão bom amigo como os outros são.
Item 4	Consigo pedir ajuda aos meus amigos quando preciso.
Item 5	Consigo pedir ajuda a um amigo quando tenho problemas com outros amigos.
Item 6	Consigo defender-me quando sou tratado injustamente ou mal.
Item 7	Consigo contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas.
Item 8	Consigo manter conversas com os meus amigos sobre o que gosto.
Item 9	Consigo dizer não a um amigo, quando me pede para fazer algo errado ou que não quero fazer.
Item 10	Consigo manter as amizades com os outros colegas.
Item 11	Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola
Item 12	Consigo mostrar e dizer aos meus amigos que gosto deles.
Item 13	Consigo comportar-me adequadamente quando estou com outras pessoas.
Item 14	Consigo perceber facilmente como os meus amigos se estão a sentir.
Item 15	Consigo integrar-me bem em brincadeiras/actividades em grupo.

Análise das Qualidades Psicométricas

De modo a avaliar a qualidade psicométrica do instrumento, procedeu-se à análise da distribuição da amostra, análise fatorial exploratória, consistência interna, correlação entre itens e itens-total.

Apenas o item 32 – “Sinto que sou menos capaz do que os outros a fazer amigos”, dado o seu carácter negativo, necessitou de sofrer inversão de modo a medir o construto proposto.

a) Teste de Normalidade

De modo a averiguar a existência de normalidade da distribuição amostral, selecionou-se como variável depende a autoeficácia social (somatório de resposta a esses itens). Dado a quantidade amostral ser inferior a 50 participantes, bem como dada a sua vantagem defendida por alguns autores (Ghasemi & Zahedias, 2012) selecionou-se, portanto, o Teste *Shapiro-Wilk*, de modo a poder averiguar o valor de significância obtida. Para cada item, obteve-se como pode ser observado pelo Quadro 7 um $p < .05$. Permitindo tal indicar que a amostra segue uma distribuição não normal. Inclusivamente, a) na averiguação dos valores de assimetria e curtose, encontraram-se *z-scores*, embora não significativos, que apresentam uma acumulação de valores à direita, realizando um achatamento da distribuição; b) através dos Gráficos Q-Q foram encontrados desvios significativos da reta de normalidade, encontrando-se distribuições não simétricas; c) segundo o teste de *Levene*, segundo a variável género, e escolaridade, foi comprovada que a suposição de homogeneidade de variâncias é sustentável, dado $p > .05$, indicando que a variância dos dados tanto no grupo do género masculino como no feminino, é a mesma, bem como entre anos de escolaridade.

Para o valor global da escala, foi confirmada a hipótese de normalidade dado resultar um $p > .05$, portanto, selecionou-se testes paramétricos, aquando da averiguação da existência de diferenças significativas, relativamente às variáveis dependentes idade e género.

Quadro 7. Teste de Normalidade

	Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.
Σ dos itens	,929	25	,082
Sinto que sou menos capaz que os outros a fazer amigos	,750	25	,000
Consigo elogiar os outros quando fazem algo bem.	,710	25	,000
Consigo ser tão bom amigo como os outros são.	,711	25	,000
Consigo pedir ajuda aos meus amigos quando preciso.	,842	25	,001
Consigo pedir ajuda a um amigo quando tenho problemas com outros amigos.	,837	25	,001
Consigo defender-me quando sou tratado injustamente ou mal.	,796	25	,000
Consigo contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas.	,703	25	,000

Consigo manter conversas com os meus amigos sobre o que gosto.	,821	25	,001
Consigo dizer não a um amigo, quando me pede para fazer algo errado ou que não quero fazer.	,714	25	,000
Consigo manter as amizades com os outros colegas.	,752	25	,000
Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola	,761	25	,000
Consigo mostrar e dizer aos meus amigos que gosto deles.	,810	25	,000
Consigo comportar-me adequadamente quando estou com outras pessoas.	,695	25	,000
Consigo perceber facilmente como os meus amigos se estão a sentir.	,846	25	,001
Consigo integrar-me bem em brincadeiras/actividades em grupo.	,856	25	,002

b) Análise de Construto – Análise Fatorial Exploratória

De modo a averiguar a viabilidade da realização da análise fatorial, e dada a não-normalidade da amostra, procedeu-se à exploração da *Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)*, obtendo-se um valor de ,636. Analogamente, a partir da averiguação do *Teste de Esfericidade de Barlett*, $\chi^2 (105) = 131,338$, $p < .05$ ($p\text{-value} = ,042$), confirmou-se essa viabilidade e indicando que as correlações entre itens são suficientemente significativas para a condução de uma Análise de Componentes Principais.

Averiguando a matriz de correlações observamos uma correlação fraca entre itens (anexo IX).

Foi conduzida, portanto, uma Análise de Componentes Principais nos 15 itens da escala. Segundo os critérios de Kaiser (Field, 2009), havia possível a consideração de extração de seis fatores, que explicariam em conjunto 77,19% da variância.

Porém, de modo a alargar e facilitar o processo de interpretação e de modo a que fosse possível a correlação entre itens dada a natureza do construto estudado (Field, 2009), realizou-se uma rotação oblíqua pelo método de *Proporção Máxima* (Field, 2009). Foi selecionado este método, dado permitir correlações entre fatores, sendo o tipo *Promax* utilizado. Dado na literatura não se encontrar evidências para a existência de uma superioridade para algum método específico de rotação oblíqua, embora haja a necessidade da consideração cautelosa, dado neste poder ocorrer que, o nível de variância explicada por cada fator possa estar sobreposto por outro fator (Costello & Osborne, 2005).

Segundo os critérios de Kaiser (Field, 2009), foi possível, extrair, portanto, quatro fatores (*auto valores* acima de 1) que explicam, 63,09% da variância total. Esta escolha baseou-se no posicionamento destes itens observado através do *scree plot* obtido, dado

estes componentes explicarem uma maior variância que os restantes, bem como dado serem aqueles onde estão aglomerados mais itens. A especificidade do construto a ser medido implicou do mesmo modo a escolha de uma extração de um número reduzido de itens. Observando ainda a tabela de comunalidades segundo os critérios em Pallant (2007), não se considerou necessária a exclusão de itens. Portanto o fator 1 explica 29,82%, o fator 2, explica 14,12%, o fator 3 explica 10,37% e o fator 4 explica 8,78%, da variância total.

Após a averiguação dos itens integrados em cada fator, como demonstrado pelo Quadro 8, encontrou-se um primeiro fator referente à competência de realização de comportamentos sociais pró-ativos, como autonomia, realização de pedidos. A este fator dizem respeito os seguintes itens, “Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola.”, “Consigo manter conversas com os meus amigos sobre o que gosto.”, “Consigo integrar-me bem em brincadeiras/atividades em grupo.”, “Consigo pedir ajuda a um amigo quando tenho problemas com outros amigos.” e “Consigo pedir ajuda aos meus amigos quando preciso.”.

Quanto ao fator 2 este parece integrar a competência de estabelecimento empático com o outro, sendo aqui integrantes os itens: “Consigo perceber facilmente como os meus amigos se estão a sentir.”, “Consigo ser tão bom amigo como os outros são.”, “Consigo mostrar e dizer aos meus amigos que gosto deles.”, “Consigo elogiar os outros quando fazem algo bem.” e “Consigo comportar-me adequadamente quando estou com outras pessoas.”.

Relativamente ao fator 3, este parece evidenciar a competência comunicativa possuindo este fator os itens: “Consigo dizer não a um amigo, quando me pede para fazer algo errado ou que não quero fazer.” e “Consigo contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas.”.

Por fim, o fator 4 parece dizer respeito à capacidade de processamento relacional geral, estando aqui integrados, os itens: “Consigo manter as amizades com os outros colegas.” e “Sinto que sou menos capaz do que os outros a fazer amigos.”.

Relativamente ao item “Consigo defender-me quando sou tratado injustamente ou mal.”, este aparenta uma correlação negativa com aos fatores encontrados.

Quadro 8. Matriz padrão e Matriz estrutura.

		1		2		3		4		Comunalidades
		P	E	P	E	P	E	P	E	

Parecendo que a percepção de capacidade de estabelecimento comunicativo é independente da percepção de capacidade no processamento relacional

Quadro 9. Correlações entre Fatores

Componente	1		2		3		4	
	r_s^*	sig	r_s^*	sig	r_s^*	sig	r_s^*	sig
1	1,000	-	<u>,618</u>	,001	,311	,131	,226	,278
2			1,000	-	<u>,429</u>	,032	,068	,745
3					1,000	-	,054	,797
4							1,000	-

Legenda: *r de Spearman

Referente às correlações entre itens integrados em cada fator, na generalidade estes correlacionarem-se positiva e medianamente, tendo uma correlação perfeita o item com ele próprio, como poderá ser confirmado pelos quadros em anexo X a XIII.

Encontrou-se para o fator 1, que os itens “Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola” e “Consigo manter conversas com os meus amigos sobre o que gosto.”, estão correlacionados positiva e medianamente ($r\text{-pearson} = .431$, $p < .05$, $R^2 = 18,58\%$). Os itens “Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola” e “Consigo integrar-me bem em brincadeiras/atividades em grupo.”, estão correlacionados positiva e medianamente ($r\text{-pearson} = .519$, $p < .05$, $R^2 = 26,94\%$). Os itens “Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola” e “Consigo pedir ajuda aos meus amigos quando preciso.”, estão correlacionados positiva e medianamente ($r\text{-pearson} = .393$, $p \leq .05$, $R^2 = 15,44\%$). Os itens “Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola” e “Consigo pedir ajuda a um amigo quando tenho problemas com outros amigos”, estão correlacionados positiva e medianamente ($r\text{-pearson} = .418$, $p < .05$, $R^2 = 17,47\%$). Os itens “Consigo manter conversas com os meus amigos sobre o que gosto.” e “Consigo integrar-me bem em brincadeiras/atividades em grupo.”, estão correlacionados positiva e medianamente ($r\text{-pearson} = .471$, $p < .05$, $R^2 = 22,18\%$). Os itens “Consigo manter conversas com os meus amigos sobre o que gosto.” e “Consigo pedir ajuda aos meus amigos quando preciso.”, estão correlacionados positiva e medianamente ($r\text{-pearson} = .484$, $p < .05$, $R^2 = 23,43\%$). Os itens “Consigo manter conversas com os meus amigos sobre o que gosto.” e “Consigo pedir ajuda a um amigo quando tenho problemas com outros amigos”, estão correlacionados positiva e fortemente ($r\text{-pearson} = .729$, $p < .05$, $R^2 = 53,14\%$). Os itens “Consigo integrar-me bem em brincadeiras/atividades em grupo.” e “Consigo pedir ajuda aos meus amigos quando preciso.”, não estão significativamente

correlacionados ($r\text{-pearson} = .345$, $p > .05$, $R^2 = 11,90\%$). Os itens “Consigo integrar-me bem em brincadeiras/atividades em grupo.” e “Consigo pedir ajuda a um amigo quando tenho problemas com outros amigos”, estão correlacionados positiva e medianamente ($r\text{-pearson} = .410$, $p < .05$, $R^2 = 16,81\%$). Os itens “Consigo pedir ajuda aos meus amigos quando preciso.” e “Consigo pedir ajuda a um amigo quando tenho problemas com outros amigos”, estão correlacionados positiva e medianamente ($r\text{-pearson} = .507$, $p < .05$, $R^2 = 25,70\%$).

Relativamente ao fator 2, os itens “Consigo perceber facilmente como os meus amigos se estão a sentir.” e “Consigo ser tão bom amigo como os outros são.”, estão correlacionados positiva e medianamente ($r\text{-pearson} = .459$, $p < .05$, $R^2 = 21,07\%$). Os itens “Consigo perceber facilmente como os meus amigos se estão a sentir.” e “Consigo mostrar e dizer aos meus amigos que gosto deles.”, estão correlacionados positiva e francamente ($r\text{-pearson} = .161$, $p < .05$, $R^2 = 2,59\%$). Os itens “Consigo perceber facilmente como os meus amigos se estão a sentir.” e “Consigo elogiar os outros quando fazem algo bem.”, não estão significativamente correlacionados ($r\text{-pearson} = .278$, $p > .05$, $R^2 = 7,72\%$). Os itens “Consigo perceber facilmente como os meus amigos se estão a sentir.” e “Consigo comportar-me adequadamente quando estou com outras pessoas.” não estão significativamente correlacionados ($r\text{-pearson} = .182$, $p > .05$, $R^2 = 3,31\%$). Os itens “Consigo ser tão bom amigo como os outros são.” e “Consigo mostrar e dizer aos meus amigos que gosto deles.”, estão correlacionados positiva e medianamente ($r\text{-pearson} = .485$, $p < .05$, $R^2 = 23,5\%$). Os itens “Consigo ser tão bom amigo como os outros são.” e “Consigo elogiar os outros quando fazem algo bem.”, estão correlacionados positiva e medianamente ($r\text{-pearson} = .564$, $p < .05$, $R^2 = 31,8\%$). Os itens “Consigo ser tão bom amigo como os outros são.” e “Consigo comportar-me adequadamente quando estou com outras pessoas.”, estão correlacionados positiva e medianamente ($r\text{-pearson} = .393$, $p \leq .05$, $R^2 = 15,55\%$). Os itens “Consigo mostrar e dizer aos meus amigos que gosto deles.” e “Consigo elogiar os outros quando fazem algo bem.”, não estão significativamente correlacionados ($r\text{-pearson} = .296$, $p > .05$, $R^2 = 8,76\%$). Os itens “Consigo mostrar e dizer aos meus amigos que gosto deles.” e “Consigo comportar-me adequadamente quando estou com outras pessoas.”, estão correlacionados positiva e medianamente ($r\text{-pearson} = .473$, $p < .05$, $R^2 = 22,4\%$). Os itens “Consigo elogiar os outros quando fazem algo bem.” e “Consigo comportar-me adequadamente quando estou com outras pessoas.”, estão correlacionados positiva e medianamente ($r\text{-pearson} = .499$, $p < .05$, $R^2 = 24,9\%$).

Relativamente ao fator 3, os itens “Consigo dizer não a um amigo, quando me pede para fazer algo errado ou que não quero fazer.” e “Consigo contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas.”, estão correlacionados positiva e medianamente ($r\text{-pearson} = .638$, $p < .05$, $R^2 = 40,7\%$).

Relativamente ao fator 4, os itens “Consigo manter as amizades com os outros colegas” e “Sinto que sou menos capaz do que os outros a fazer amigos”, não estão significativamente correlacionados ($r\text{-pearson} = .197$, $p > .05$, $R^2 = 3,49\%$).

Em suma, devido aos resultados apresentados e a significância estatística encontrada, tal viabiliza a consideração de adequação da escala exposta, para a mensuração da percepção de autoeficácia social em geral nesta amostra.

c) Fidelidade - Consistência Interna da Escala

De modo a averiguar se os itens estariam todos a medir o mesmo construto geral, nomeadamente a Autoeficácia Social, recorreu-se à avaliação do valor de *Alfa de Cronbach*, resultando um valor de $\alpha = .785$. Segundo Kline (1999) (cit. por Field, 2009), para testes de avaliação de componentes cognitivos, será mais adequada a consideração do ponto de corte de .70. Indicando, assim o valor obtido, uma adequada consistência interna dos itens, evidenciando a confiabilidade da estrutura fatorial, estando a refletir consistentemente o construto que se está a tentar medir pela escala. Comparativamente com a escala original, observa-se uma maior confiabilidade, dado o alfa encontrado na escala originar para a componente de autoeficácia Social era de .710.

Com a exclusão de dois itens, permitia-se a elevação do valor alfa de Cronbach, no entanto não se procedeu à sua exclusão dado a adequação do *Alfa de Cronbach* atual.

Encontra-se adequada a consistência interna para a generalidade dos fatores encontrados, à exceção do fator 4, como pode ser observado pelo Quadro 10.

Quadro 10. Alfa de Cronbach de factores extraídos na Análise Fatorial Exploratória

Fatores	Alfa de Cronbach
Fator 1	,817
Fator 2	,742
Fator 3	,776
Fator 4	,288

Medidas de tendência central e de resposta ao item

A tendência central de resposta de resposta aos itens encontra-se para a maioria dos itens integrada no valor 4, que corresponde na escala à denominação “acontece frequentemente”. A moda de resposta aos itens varia entre os valores 4 “acontece frequentemente” e 5 “acontece sempre”. De salientar que 56% da amostra percebe-se sempre como sendo capaz de “ser tão bom amigo como os outros são”, 52% percebe-se sempre como sendo capaz de “fazer amizade com os meus colegas da escola”, 56% percebe-se como sendo muitas vezes capaz de “comportar-me adequadamente quando estou com outras pessoas”. Ainda, 56% da amostra percebe-se sempre como sendo capaz de “dizer não a um amigo quando me pede para fazer algo de errado ou que não quero fazer”, 56% percebe-se sempre como sendo capaz de “elogiar os outros quando fazem algo bem”. Também 60% da amostra percebe-se como sendo sempre capaz de “contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas”, 52% da amostra percebe-se como sendo sempre capaz de “manter as amizades com os outros colegas” e por fim 56% da amostra refere nunca “sentir-se menos capaz que os outros a fazer amigos”.

Quadro 11. Medidas de tendência central da globalidade dos resultados obtidos.

	Mínimo	Máximo	Média	Percentis		
				25	50	75
Geral obtido	50,00	73,00	62,68	55,50	62,68	68,50
Pontuação geral possível	15,00	75,00	30,00			

Em termos gerais, esta amostra apresenta resultados elevados de autoeficácia social, sendo que 50% dos casos se situam entre os valores 55,50 e 68,50, encontrando-se 25% dos casos a baixo da pontuação 55,50 e 25% acima da pontuação de 68,50, como poderá ver-se especificado no Quadro 11. Averiguam-se ainda que, todos os participantes obtiveram valores acima da média possível de resposta à escala.

Efeito de Género e Idade

Dada a assunção de normalidade, referida anteriormente, foi utilizado o test-t de amostras independentes (Field, 2009) para a averiguação de diferenças significativas entre géneros. Pelos resultados especificados no Quadro 12, inferiu-se que não existem diferenças significativas ($t(22)=-,179$, $p>,05$) entre o género feminino ($M=63,40$, $DP=7,37$) e masculino ($M=62,74$, $DP=7,39$), relativamente à auto percepção de autoeficácia a nível social, para esta amostra.

Quadro 12. Diferenças entre géneros na percepção de autoeficácia Social.

	Total		Feminino		Masculino		df	t.test	sig
	Média	DP	Média	DP	Média	DP			
Autoeficácia Social (\sum dos itens)	62,68	7,15	63,40	7,37	62,74	7,39	22	,179	,860

Relativamente à variável dependente idade, observa-se através do Quadro 13, uma correlação estatística não significativa ($r\text{-pearson} =.193$, $p>.05$, $R^2=3,72\%$). relativamente à auto percepção de autoeficácia a nível social, para esta amostra. Pode-se concluir a não influencia do fator idade relativamente à percepção de autoeficácia social.

De notar que estes valores obtidos poderão estar sob influência da reduzida amostra considerada.

Quadro 13. Diferenças de Idades na percepção de Autoeficácia Social

Quadro 15: Diferenças de idades na percepção de Autoeficácia Social														
	Idades												r	Sig.
	8		9		10		11		12		13			
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Autoeficácia Social	55	5	73	0	57,8	7,04	65	6,32	68,5	2,65	61,3	5,72	,193	,365

Análise da Escala SEQ-C2

No estudo de validação da escala (Nogueira, 2005), foram encontradas três dimensões, a autoeficácia social, acadêmica e emocional, no entanto, no presente estudo dado não ter sido encontrada uma adequação da dimensão da amostra que proporcionasse a condução da análise fatorial exploratória de modo a averiguar a existência desses mesmos fatores nos dados presentes. Perante isto, averiguaram-se apenas medidas de tendência central e correlações entre os fatores pré-existent.

No fator de autoeficácia emocional, a tendência central de resposta encontra-se para todos os itens ligeiramente acima do valor 3, que corresponde na escala a “metade das vezes”, estando associada uma mediana com igual valor, sendo que em todos os itens se encontram respostas que englobam a totalidade das opções de resposta.

No fator de autoeficácia acadêmica, a tendência central de resposta encontra-se para a maioria dos itens ligeiramente acima do valor 4, que corresponde na escala a “acontece frequentemente”, à exceção do item “Consigo estudar quando há outras coisas interessantes para fazer”, essa média baixa para 2,88. Há uma tendência de resposta com os valores mais elevados da escala de *Likert*, aos itens. Salienta-se que 68% da amostra refere conseguir “passar a todas as disciplinas”

No fator de autoeficácia social a tendência central de resposta para os itens encontra-se entre os valores 3 e 4. Salienta-se que 52% da amostra refere conseguir sempre “Fazer amizades com os meus colegas de escola”, “manter amizades com os outros colegas” e “trabalhar bem com outros colegas”, já 60% refere conseguir “Contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas”.

Foi confirmada a hipótese de normalidade dado resultar um $p > .05$, no teste de *Shapiro Wilk* (Field, 2009), para a globalidade da escala e para cada fator constituinte.

De modo a averiguar se os itens estariam todos a medir o mesmo construto geral, nomeadamente a Autoeficácia, recorreu-se à avaliação do valor de *Alfa de Cronbach*, resultando um valor de .887. Segundo Kline (1999) (cit. por Field, 2009) para testes de avaliação de componentes cognitivos, será mais adequada a consideração do ponto de corte de .70. Indicando, assim o valor obtido, uma adequada consistência interna dos itens, evidenciando a confiabilidade da estrutura fatorial, estando a refletir consistentemente o construto que se pretende medir. Para cada fator este pressuposto também foi confirmado, podendo tal ser observado pelo Quadro 14

Foram encontrados alguns itens, francamente ou negativamente correlacionados com a pontuação total da escala.

Relativamente ao fator original, de autoeficácia emocional, foram encontradas algumas correlações negativas entre itens. Observando-se apenas no item “Consigo evitar preocupar-me com coisas que poderão acontecer”, uma correlação item-total inferior a .3 (Field, 2009), bem como ocorrendo uma elevação do valor alfa, dada a sua exclusão. Nos restantes itens, são cumpridos estes critérios.

Relativamente ao fator de autoeficácia Académica, a correlação entre itens é no geral positiva. Todos os itens apresentam uma correlação item-total superior a .3, estando todos a medir o mesmo construto. Nenhum item eleva significativamente o valor de alfa, após a sua exclusão.

Por fim, no fator de autoeficácia Social, na generalidade os itens apresentam-se francamente correlacionados entre si.

Quadro 14. Correlações e análise da consistência da escala e fatores.

							Alfa de Cronbach	
		Total da amostra	Feminino	Masculino	t-test	Sig.	SEQ-C2 (Nogueira, 2005)	SEQ-C2 testada nesta amostra
Autoeficácia Social	M	31,79	30,00	32,44	-1,011	,324	,71	.84
	DP	4,72	4,64	4,82				
Autoeficácia Académica	M	32,04	31,40	32,37	-4,25	,675	,81	.79
	DP	4,40	4,56	4,52				
Autoeficácia Emocional	M	28,50	29,20	28,17	.348	,731	,70	.77
	DP	5,66	4,92	6,08				
Escala Total	M	92,70	90,60	93,53	-,512	,612	.81	.89
	DP	10,83	7,77	11,97				

Nesta amostra, comparativamente com os resultados encontrados aquando validação da escala, não foi comprovada a superioridade significativa de perceção de autoeficácia académica no género feminino ($t(22)=-4,25$, $p>,05$), nem a superioridade significativa de perceção de autoeficácia emocional no género masculino ($t(21)=,348$, $p>,05$). Quanto à semelhança de médias de perceção de autoeficácia social entre géneros, tal foi confirmado, bem como essa semelhança se mantém para os restantes componentes.

Relativamente às três componentes, como se observa através do quadro em anexo XIV, estando atestada a normalidade da distribuição, encontraram-se para todas as

combinações de componentes correlações estatísticas não significativas. Especificamente, entre a autoeficácia acadêmica e a social, encontrou-se uma correlação estatística não significativa ($r\text{-pearson} = .217$, $p > .05$, $R^2 = 4,71\%$), bem como entre a autoeficácia acadêmica e a emocional ($r\text{-pearson} = .355$, $p > .089$, $R^2 = 12,60\%$). Igualmente, entre a autoeficácia social e a emocional, encontrou-se uma correlação estatística não significativa ($r\text{-pearson} = .289$, $p > .05$, $R^2 = 8,35\%$). Apesar da não correlação significativa encontrada entre fatores, a validade dos resultados pode-se sustentar pela adequada consistência demonstrada, revelando que o instrumento está a medir os construtos que se pretendem medir.

Discussão e Conclusões

Serão seguidamente apresentadas as conclusões, bem como a sua referente discussão, baseadas na fundamentação teórica exposta e objetivos e questões propostas.

Irá seguidamente ter-se em conta a discussão das questões de investigação.

Relativamente à primeira questão proposta, acerca das especificidades do conjunto de competências relacionais apresentadas por crianças e jovens com características de sobredotação. Averigua-se que estes apresentam no seu reportório um alargado leque de competências a aplicar em contexto social, sendo que aparentemente evidenciam um conhecimento adequado de comportamentos sociais que permitem a interação saudável e produtiva nos variados contextos sociais. Tal vai ao encontro do conceito de adequação de competência social definido por Del Prette (2005; 2006).

Na generalidade são referidos pelos participantes comportamentos sociais de modo à efetivação do estabelecimento relacional referentes à realização de atividades/brincadeiras, presença, comunicação, estando esta última integrada no comportamento de assertividade. Comportamento social este, definido por Gresham e Elliott (1990), como, iniciação de conversa em jeito de pedido de informações e resposta às ações dos outros como responsividade à pressão dos pares. E ainda, uma capacidade de comunicação com o outro e preocupação, definida por estes mesmos autores, como, Responsividade. Foi além disso e essencialmente referida a procura de semelhanças de características pessoais e interesses, o que parece estar relacionado com a procura de compreensão pelo outro.

Ainda, averigua-se a presença de competências de adequação do estabelecimento empático, como são exemplos, preocupação com o outro e os seus sentimentos, sendo o comportamento de auxílio em forma de incentivo, apoio emocional e prestação de ajuda, referido pela maioria dos participantes como propiciadores ao estabelecimento e manutenção relacional. Bem como, apresentam maioritariamente uma facilidade de identificação de emoções de alegria e tristeza nos seus amigos. Esta componente, encontra-se emparelhada à de cooperação, como definidas por Gresham e Elliott (1990). O que parece demonstrar que também no ramo das amizades, estas crianças aplicam o sentido de justiça, e os valores morais que tanto valorizam e que por vezes, os tornam incompreendidos pelos seus pares (Gross, 2014).

Encontraram-se ainda evidências da importância da comunicação não verbal com o outro, o que demonstra, a existência de um conhecimento adequado de competências sociais e de autopercepção de si e da situação social, bem como, a par com as restantes conclusões, permite identificar uma adequada inteligência social, o que vai de acordo com Branco (2013).

Quanto às estratégias de resolução de problemas sociais, foram evidentes neste estudo, comportamentos iniciais de evitamento da situação, ou recorrência a um adulto. Fator este que pode estar também a dificultar a subsistência de relacionamentos de amizade mais íntimos, dada a sua inadequação de modo à correta resolução de conflitos. Outrora, Costa (2012), identificou a partir do questionamento aos pais de crianças e jovens sobredotados, a dificultada resistência à frustração e de lidar com os conflitos gerados, como decorrentes das características perfeccionistas e sensibilidade destes. Sendo confirmada a noção de que estes apresentam uma elevada noção de que existem soluções e comportamentos alternativos, relativos à resolução de problemas sociais, tais como o diálogo (Paiva, 2014), embora na prática, nem sempre aplicam esses conhecimentos. Subjacente à utilização de tais estratégias poderá encontrar-se a ocorrência de uma dificultada resolução de conflitos ou o seu evitamento, influenciando tal a possibilidade de subsistência de relações próximas e íntimas.

Diferenças entre a utilização das competências referidas, foram encontradas entre a porção da amostra do género feminino e masculino. Evidenciando nos rapazes uma maior homogeneidade na utilização de competências que as raparigas. Sendo para estas últimas, valorizado de igual forma, os interesses e sua tradução em atividades e conversações adequadas, bem como introduzem ainda a importância do estabelecimento empático, comunicação-não verbal e adaptação às características do outro. No entanto poderá aqui a variável idade ter influência, dado que os participantes mais velhos do estudo pertencem ao género feminino, possuindo presumivelmente maior conhecimento de competências dado o maior número de experiências tidas e aprendizagens daí decorrentes.

Portanto, quanto à forma de aprendizagem de competências, estes parecem utilizar essencialmente a aprendizagem vicariante, por meio de observação do comportamento dos pares em relação a si, questionamento aos outros significativos acerca de que comportamentos seguir, transpondo tal a uma experimentação e testagem dessa aprendizagem. Parece, portanto, estar a processar-se esta aprendizagem por meios adequados, embora a problemática possa estar a cingir-se ao desempenho relativamente

ao que foi aprendido (Elliott & Busse, 1991). Ainda assim, mais específicas averiguações serão necessárias, já que poderão estar a funcionar como base da problemática a falta de reforço para comportamentos sociais adequados (Elliott & Busse, 1991).

As competências empregues vão no sentido de obtenção de uma amizade com o intuito de integração em atividades, companhia, partilha de interesses, partilha de características pessoais, aprendizagem, evitamento da solidão, não se encontrando evidências para a existência de elevadas exigências conduzidas estas, pela característica perfeccionista apresentada, e manifestando-se em forma de imposição de altos padrões a pessoas significativas como a si normalmente autoimpõem, como foi proposto por Hewett e Flett, (1991) e Neumeister (2004). Parece ainda que, para estas crianças não basta ter apoio, para não se sentir sós, dado a referência a sentimentos de solidão apesar do apoio sentido. Ainda assim não se sabe o suficiente acerca do apoio que estão a referir receber e o qual referem necessitar.

Quanto à segunda questão proposta relativa a, quais as dificuldades específicas no estabelecimento e manutenção relacional e quais fatores determinam tais dificuldades?

Essencialmente, apesar das competências conhecidas e apresentadas, da satisfação com as amizades tidas e da adequada autoeficácia social percebida, como iremos posteriormente referir, a totalidade da amostra indica apresentar dificuldades no processo de estabelecimento relacional e posteriormente na sua subsistência. O que permite concluir que as competências foram aprendidas, sendo conhecidos os comportamentos adequados a ter de modo a proporcionar um adequado comportamento social, no entanto, surgem dificuldades originárias de outros fatores.

Estas dificuldades encontradas evidenciam-se dependentes do fator contexto, já que foram encontradas maiores dificuldades aquando a maior presença de conflitos e competição em meio escolar, bem como em locais onde era mais evidente a diferença de interesses e características pessoais entre os seus pares constituintes desses.

Especificamente, as dificuldades salientes encontram-se na capacidade de integração em grupos previamente formados, com um número elevado de pessoas, bem como aquando transições escolares. Sendo evidentes comportamentos de antecipação à rejeição em forma de timidez e evitamento. Aqui, demonstra-se a influência tanto de fatores intrínsecos como extrínsecos, para a presença de dificuldades relacionais. Sendo que uma das causas internas precisamente apontada por Gross (1998), para a dificultada

integração num grupo de pares seria o fato do sobredotado mascarar os seus próprios interesses e capacidades, o que dificultava a promoção de relações de amizade baseadas na confiança, sinceridade e intimidade, dado que estaria a promover uma imagem diferenciada da realidade, de si. Relativamente aos componentes extrínsecos, os participantes da amostra selecionada percecionam comportamentos de não aceitação pelo outro, incompreensão, troça e rejeição, aquando de tentativas prévias de integração, o que poderá estar a motivar o comportamento evitante consequente. Podendo estar aqui, estas interações sociais negativas a reforçar comportamentos desadequados em interações sociais futuras (Elliot & Busse, 1991), como poderá ser o caso dos comportamentos de submissão e evitamento evidenciados nesta amostra.

Parece-nos, portanto que, para algumas crianças as dificuldades sentidas em estabelecer amizades estejam a motivar comportamentos de submissão ao outro, em forma de evitamento de interesses próprios e ainda em forma de falta de iniciativa no contacto com o outro), sendo preferível uma insatisfação pessoal ao invés de isolamento social. Provindo esse comportamento de, ora evitamento. ora submissão provindo da perceção do sobredotado da sua diferença e desajuste (Bahia, 2011). Partindo desta suposição poder-se-á demonstrar a importância atribuída ao relacionamento com o outro e à procura de amigos, demonstrada por esta amostra.

Foi ainda confirmado no estudo com esta amostra, a divergência de gostos interesses como causa das dificuldades sociais, como é confirmado pela literatura (Bahia & Oliveira, 2013; Gross, 1998, 2014; Schechtman & Silektor, 2012; Simões, 2014). Dado que tal não permite a realização de atividades e conversas agradáveis a ambos os intervenientes surgindo incompreensão pelo outro. Poderá ainda apresentar influência na adequação do comportamento social, a divergência encontrada entre objetivos pessoais aos coletivos (Del Prette & Del Prette, 2010), nomeadamente causado pelo dificultado ajuste de interesses e características pessoais.

Analogamente encontraram-se dificuldades na capacidade de confiar no outro ao invés da incapacidade de conseguir que o outro confie nele, na expressão de sentimentos sendo considerado essencialmente a forma comportamental (ajudar, apoiar, alertar) com o intuito demonstrativo desses e também na autorrevelação e abertura aos amigos. Estes dados parecem estar a dificultar a construção de relações íntimas nestes participantes, dado, como já confirmado por Schechtman e Silektor (2012) numa amostra de crianças e jovens israelitas, possivelmente tal pode estar a ser determinado devido às suas características de elevado autocontrolo e elevada sensibilidade.

A divergência de perspetivas acerca de amizade como gerador das dificuldades de estabelecimento relacional (Gross, 2014), não foi confirmada para esta amostra. No entanto tal pode dever-se ao facto da escassa averiguação dessa componente no presente estudo.

Seguidamente discutir-se-ão a terceira e quarta questões propostas, Crianças e jovens sobredotados percebem-se como competentes (desempenho e eficácia) socialmente? E como se encontram relacionadas a perceção de eficácia relacional com o próprio desempenho relacional?

Foram encontradas evidências que comprovam que as crianças e jovens sobredotados da presente amostra se percebem como competentes na realização de determinadas componentes de âmbito relacional, conducentes ao estabelecimento e subsistência relacional. Dado que a média (50%) dos participantes, apresenta pontuações de autoeficácia social entre os 55,50 e os 68,50 pontos. Resultados estes que se encontram acima da média possível de obtenção no questionário. Bem como se demonstram próximos do resultado máximo, já que 25% dos casos se apresentam com valores acima de 68,50. As correlações encontradas entre os fatores resultantes da análise fatorial exploratória, evidenciam que a perceção de competência na realização de comportamentos pró-ativos está relacionada com a perceção de competência de estabelecimento empático, mas não significativamente com os restantes. Já esta última apresenta-se apenas relacionada com a perceção de competência comunicativa, medidas pelo questionário. Já a perceção de capacidade no processamento relacional geral parece estar a funcionar independente da capacidade de estabelecimento comunicativo e das restantes componentes medidas. Tal evidencia a possibilidade da medição da perceção de autoeficácia em variadas componentes integrantes do comportamento social, pela escala construída. Já a presença de correlações positivas entre itens integrantes do mesmo fator, demonstra a adequação dessas mesmas componentes. Embora tenham sido encontradas algumas correlações não significativas, o que evidencia a importância de estudos posteriores de aprimoramento dos itens constituintes. Especialmente aqueles integrantes do fator 4, denominado como processamento relacional geral. Ainda assim, dado as significâncias estatísticas globais encontradas, bem como a adequada consistência interna, torna-se possível considerar a adequação da escala exposta, para a mensuração da perceção de autoeficácia social em geral.

Demonstrando-se que os itens desta escala estão a funcionar todos no mesmo sentido de permitir a medição do construto que se pretende medir.

Concluiu-se que não estavam relacionados os níveis de autoeficácia social e a idade e género, resultados congruentes com os resultados de Nogueira (2005), que permitiram a validação da escala. Pelo que, o nível de autoeficácia social se comporta independentemente da idade e género, nestas amostras avaliadas. Portanto, outros fatores como, tipo de atividade, circunstâncias situacionais e as diferentes capacidades exigidas para a realização da tarefa (Bandura, 2006), parecem ser os primordiais influenciadores da qualidade destas crenças medidas. Sendo que, maioritariamente estas crianças e jovens se consideram capazes de aprender e executar determinados comportamentos sociais (Bandura, 2006), poderão encontrar-se as dificuldades devidas à falta de reforço para a realização de comportamentos sociais adequados, visto apresentarem baixos níveis de interação social positiva e elevados níveis de interações sociais negativas (Elliot & Busse, 1991). Resultados estes demonstrados também pela análise das entrevistas realizadas.

Ainda, averiguaram-se variadas referências da importância da construção de amizades e motivação para essa tarefa, o que poderá estar a auxiliar nos níveis de autoeficácia social encontrada. Pelo que aparenta não ser abalada esta motivação para o estabelecimento relacional perante os fracassos alcançados, devido à qualidade da crença relativa à adequada capacidade de realização. Sendo que poderão considerar tais fracassos como uma oportunidade de mudança estratégia e de implementação de maior esforço (Schunk, 1994; Schunk & Zimmerman, 1997, cit. por Wilson & Wilson, 2012). O adequado conhecimento e compreensão apresentados acerca das capacidades exigidas para a realização da tarefa social, parece do mesmo modo estar a funcionar no sentido da elevação da componente de autoeficácia (Pajares, 2005). Podendo aqui as suas características perfeccionistas não estar a funcionar no sentido autocritico relativamente às capacidades possuídas, contrariamente ao concluído por Petrides (2011).

A escala construída para a avaliação baseada nos estudos de Gross, relativos às dificuldades, competências e características desta população, poderá permitir a adequação das componentes avaliadas, dada a especificidade e aplicação consideradas. Tendo sido integrados na escala, itens referentes a possíveis dificuldades desta população salientes na literatura, esperava-se poder averiguar a dimensão de autoeficácia nos comportamentos específicos suscetíveis de proporcionar dificuldades em interação social destes indivíduos. Por outro lado, esta especificidade poderá conduzir a limitações

aquando da adequação deste método de avaliação à população de crianças e jovens sobredotados. Pelo que se salienta a importância da aplicação desta, a amostras mais significativas, de modo a perceber o comportamento do questionário, bem como possibilitando a revisão, adição ou eliminação de itens.

De notar que, o fato de as crianças e jovens da amostra frequentarem um programa de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais, poderá dessa forma estar inclusivamente na base dos resultados obtidos. O que permite denotar a relevância da integração e desenvolvimento de cada vez mais adequados e especializados programas de acompanhamento a crianças e jovens com estas características. Salientando a importância da condução de investigações no sentido da obtenção de conhecimentos cada vez mais inovadores e ajustados às necessidades e focos de desenvolvimento específicos.

A aplicação da escala, tendo sido realizada por diversos avaliadores, em contexto privado e anónimo, poderá tal ter auxiliado na redução de vieses de resposta condicionados por influência social (Bandura, 2006), bem como foi requerida a consideração de respostas exatas, e que de melhor traduzissem as suas experiências sociais, havendo a necessidade de evitar repostas de acordo com aquilo que gostariam/desejariam que fosse.

Relativamente às componentes de autoeficácia emocional e académica, apesar das limitações encontradas relativamente ao seu carácter validativo, encontrou-se, comparativamente com os valores médios obtidos no estudo de validação da escala numa amostra portuguesa (Nogueira, 2005), aparentemente não integrando características de sobredotação, valores superiores em todas as componentes e na escala em geral, para a amostra estudada no presente estudo. O que poderá demonstrar evidências de maior perceção de autoeficácia geral, emocional, académica e social, para os participantes com características de sobredotação da amostra estudada comparativamente com os participantes da amostra recorrida no processo de validação da escala. Analogamente, os resultados encontrados não vão no sentido daqueles encontrados por Nogueira (2005), relativamente à superioridade de perceção de autoeficácia académica nos participantes do género feminino, e à superioridade de perceção de autoeficácia emocional no género masculino. O que poderá ser devido ao elevado desempenho escolar demonstrado por estas crianças e jovens, ou ainda dadas as limitações referidas.

Resultados estes baseados na adequada consistência interna encontrada, embora se considere necessária, a sua cuidada consideração dada a limitação da não possibilidade de extração e confirmação dos fatores constituintes da escala inicial.

Conclusão geral

Este estudo apresentou como intuito de gerar novos conhecimentos no campo das competências sociais desta população com características específicas e sobredotação. Nomeadamente, as competências sociais específicas possuídas e o seu modo de utilização, fatores intrínsecos e extrínsecos influenciadores, e ainda, dificuldades e facilidades específicas sentidas aquando da interação com o outro.

Portanto, os jovens e crianças com características de sobredotação desta amostra apresentam um apropriado conhecimento acerca das competências necessárias a uma adequada interação relacional e uma alargada panóplia de competências sociais utilizadas em interação social, embora estejam subjacentes dificuldades relacionais. Não aparentando estar a perceção de autoeficácia social a gerar as dificuldades de interação sentidas. Isto é, a qualidade da crença relativa à capacidade de aprender ou executar determinados comportamentos sociais, segundo Bandura (1997) (cit. por cit. por Wilson & Wilson, 2012), apresenta-se ajustada, indicando que estes aparentam perceber-se como competentes na realização de determinados comportamentos sociais, conducentes ao estabelecimento e subsistência relacional. Por isso, averigua-se que o fator de autoeficácia social não está a ter influência nas dificuldades sociais encontradas. Ainda assim, os dados presentes nas entrevistas realizadas, não corroboram perfeitamente esta premissa. No entanto, dado as adequadas qualidades psicométricas encontradas nesta escala, considerou-se como confiáveis os resultados obtidos.

Encontraram-se ainda evidências de dificuldades sociais em todos os participantes, sendo no meio escolar que mais se verificam. Sendo este meio o mais frequentado e onde estes passam a maioria do seu tempo, vêm, porém, perceber-lo como um contexto no qual mais facilmente poderão construir amizades íntimas e duradouras. Desta situação, supõe-se que possa ocorrer um condicionamento do adequado treino de competências sociais ajustadas às demandas sociais que vão sendo encontradas. Portanto, na generalidade as crianças da amostra parecem possuir um leque variado de competências, embora a sua utilização e adequação à situação e ao outro, possam não ocorrer adequadamente. Resultando, portanto, dificuldades de integração e conflitos.

Também parecem ser fatores internalizantes desta equação, a dificuldade de confiar no outro, o receio da rejeição pelo outro, a dificuldade de lidar com os conflitos (em forma de evitamento) e, a competição por vezes sentida tanto pessoal como

académica, as dificuldades de autorrevelação, de expressão de sentimentos e a reduzida existência de comportamentos pró-ativos ao estabelecimento de interação. Além disso, como fatores mistos (do próprio e pares) encontram-se, a divergência de interesses e surgindo daí, incompreensão. Fatores estes, aos quais as competências possuídas e treinadas atualmente, parecem não se estar a adaptar adequadamente. Gresham (2009) considera a existência de dois tipos de défices, nomeadamente os de aquisição de habilidades sociais, que podem corresponder à falta de conhecimento sobre como desempenhar uma determinada habilidade social. E, os défices de desempenho, em que a dificuldade está em transpor para a interação uma determinada habilidade social, mais por motivação do que por aprendizagem. Estando estas relacionadas com características de personalidade e pessoais (McFall, 1982). Parecendo também que, nesta amostra, se está perante o tipo de défices de desempenho referido.

Inclusivamente, na porção de amostra com perceção de desempenho mais ineficaz, por mais participantes são referidos sentimentos de solidão e de desapoio por parte dos seus amigos, apresentando todos estes participantes estratégias de resolução de problemas em forma de evitamento.

Ainda assim mais estudos serão necessários no sentido do melhoramento desta escala de avaliação construída, bem como, dos itens constituintes, de modo a poder englobar mais instâncias comportamentais sociais. Inclusive, perceber a sua relação com as componentes de autoeficácia emocional e académica, e, perceber como esta componente se encontra relacionada com outras dimensões psicológicas.

Este estudo permitiu assim perceber de que forma está a funcionar este instrumento, e esta componente cognitiva relativamente a esta amostra e as suas características apresentadas. Sendo uma amostra constituída por crianças e jovens de várias localizações geográficas, será, no entanto, adicionalmente necessária a exploração de amostras com maiores dimensões e que possam representar mais adequadamente a globalidade de características da população em estudo. Também, seria relevante o estudo de amostras com crianças e jovens que não estejam integradas em programas de enriquecimento, de modo a perceber o efeito desse desenvolvimento realizado.

Por outro lado, seria interessante alargar este estudo a outras faixas etárias nomeadamente em idades mais elevadas, dado que são observadas na fase da adolescência também relevantes e diferentes problemáticas relacionais, bem como a sua afetação com as componentes académicas e emocionais. Apesar de que, sendo importante uma atuação o mais precoce possível, torna-se assim possível, desenvolver programas de prevenção e

desenvolvimento melhor ajustados às especificidades de cada indivíduo. Aparenta ser relevante inclusivamente, a atuação nessa faixa etária de modo à condução de um adequado processo interventivo.

Implicações práticas

Destaca-se como foco primordial deste estudo, a possibilidade de integração dos resultados obtidos, como auxílio no aperfeiçoamento de programas de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais, cada vez melhor ajustados às necessidades e dificuldades específicas desta população. Podendo funcionar, portanto, como forma de prevenção secundária, em forma de identificação precoce de problemáticas a nível relacional de modo à condução de medidas interventivas que possam reduzir as consequências negativas destas. Bem como, ao nível de prevenção terciária ou interventiva, de forma a limitar a progressão e perpetuação de problemáticas, diminuição de consequências negativas, promoção e regulação de bem-estar psicológico (Contexto Clínico), prevenção do insucesso escolar, de comportamentos desadaptativos e auxílio aos docentes acerca da adequação de modos de atuação mais apropriados (Contexto Escolar). Com o intuito ainda de designação a programas educacionais de desenvolvimento/treino de competências relacionais/socio-emocionais ajustadas a esta população. Permitindo do mesmo modo, agilizar processos de avaliação, nesta população.

Limitações

Como limitações ao presente estudo destaca-se a reduzida dimensão amostral apurada, sendo, os dados obtidos provenientes desta amostra de conveniência, não possibilitantes da extrapolação para a população em geral com tais características, o qual podemos constatar devido à diversidade de dados e conclusões obtidas. Sendo que, do mesmo modo, para o estudo do instrumento desenvolvido haverá a necessidade de englobar faixas etárias mais alargadas, nomeadamente adolescentes, bem como ao nível de uma distribuição geográfica também ela mais alargada.

Relativamente à averiguação dos dados relativos às componentes de autoeficácia académica e emocional da escala SEQ - C2 (Nogueira, 2005), havendo a limitação da não

satisfação dos critérios para a extração dos fatores constituintes, através de análise fatorial, considera-se como imprescindível a consideração prudente dos resultados obtidos, funcionando tal como uma limitação ao presente estudo.

Ainda se apresenta como limitação a recolha de dados em apenas uma fonte, nomeadamente a criança/jovem sobredotado, sendo que poderia constituir-se como vantajoso a integração dos pares/colegas nomeadamente em contexto escolar. Permitindo tal perceber a influência dos fatores extrínsecos conducentes às problemáticas relacionais. Dado que, dessa forma, mais adequadamente se poderia perceber a natureza de respostas comportamentais das crianças e jovens sobredotados às influências externas.

De considerar inclusivamente que, os resultados obtidos provêm de uma amostra de conveniência, integrada num programa de enriquecimento, onde são usualmente treinadas competências sociais, pessoais e emocionais, o que poderá estar a suportar os positivos resultados encontrados. O que por sua vez funciona como comprovativo da eficácia destes programas relativamente ao treino deste tipo de competências, de acordo com as necessidades e especificidades das crianças que o integram, bem como trazendo bem-estar e preparação para o enfrentamento de situações sociais futuras. Embora por outro lado, possa não refletir a realidade das crianças e jovens sobredotados que não apresentam oportunidade de integrar tais programas específicos.

Referências Bibliográficas

- Alencar, E., M., L., S. (2014). Ajustamento Emocional e Social do Superdotado: Factores Correlatos. In F. Piske., J. M., Machado., S. Bahia & T. Stoltz, *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)*, (pp.148-161). Curitiba: Juruá Edições.
- Ghasemi, A., Zahedias, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. doi: 10.5812/ijem.3505. doi: 10.5812/ijem.3505.
- Bahia, S. (2011). A Vida Emocional e Afetiva dos Alunos Sobredotados. *Revista Diversidades*, 34, 7-11. Região Autónoma da Madeira – Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos: Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação. Direção de Serviço de Apoio, Gestão de Recursos e Investigação.
- Bahia, S. & Oliveira, E. P. (2013). Diferenças Individuais e Necessidades de Aprendizagem. In Veiga, F. H. (Org.). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação*. (pp. 583-631). Coimbra: Almedina.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Englewood Cliffs*, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307–337).
- Branco, L. F. (2013). *Dar Laços em vez de nós: As autoperceções das crianças sobredotadas acerca das suas competências socio-emocionais*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological Systems Theory. In R. Vasta. (Ed.), *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues*, 6. Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models oh Human Development. In M. Gauvain, M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children*, 2, (pp. 37-43). NY: Freeman.

- Campos, C. J. G. (2004). Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-4. Brasília (DF).
- Candeias, A. A. (2008). *Prova de Avaliação de Competência Social*. Évora, Portugal: Universidade de Évora.
- Carvalho, M. I. F. (2014). *Relações de Amizades em crianças com diagnóstico de sobredotação*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Lisboa
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Costa, F. M. O. (2012). *Pais e crianças sobredotadas: Representações sobre as relações dos sobredotados com os pares*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Cross, J. R., O'Reilly, C., Kim, M., Mammadov, S., & Cross, T. L. (2015). Social coping and self-concept among young gifted students in Ireland and the United States: A cross-cultural study. *High Ability Studies*, 26, 39-61. <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2015.1031881>.
- Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10-14.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). Psicologia das habilidades sociais na infância: terapia e educação. *Petrópolis*, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: procedimentos, instrumentos e indicadores. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 47-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações* (pp. 187-229). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1 (2), 104-115.
- Elliott, S. N., Busse, R. T. (1991). Social skills Assessment and intervention with children and adolescents. Guidelines for Assessment and training procedures. *School Psychology International*, 12, 63-83. London, Newbury Park and New Delhi, SAGE.
- Fernandes, H. S., Mamede, M. C. C. & Sousa, T. M. F. B. (2004). Sobredotação: Uma realidade/um desafio. *Cadernos de estudo*, 1, 51-56.
- Field, A. (2009). Discovering Statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll) (3ª edição). London: Sage Publications, Ltd.
- Fleiss, J. (1981). Statistical methods for rates and proportions (2th Ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Fonseca, R., Silva, P., Silva, R. (2007). Acordo inter-juízes: O caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia*, 5 (1), 81-90.
- França-Freitas, M. L. P., Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia*, 19 (4), 288-295.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Galletta, A. (2013). The semi-Structured Interview as a Repertoire of Possibilities. In A. Galletta (2013). *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond: from research design to analysis and publication* (pp. 45-73). New York University Press, New York and London.
- Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, Atlas.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gross, M. U. M. (1998). The “me” behind the mask: intellectually gifted students and the search of identity. *Roeper Review*, 20(3), 167-174.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (2002). *The social*

- and emotional development of gifted children. What do we know?*, 19-23. Washington, DC: Prufrock Press, inc.
- Gross, M. U. M. (2014). Issues in the social-emotional of intellectually gifted children. In F. Piske., J.M., Machado., S. Bahia & T. Stoltz, *Altas Habilidade/Superdotação (AH/SD)*, (pp.83-94). Curitiba: Juruá Edições.
- Guizzo, B. S., Krzimirski, C.O. & Oliveira, D. L. L. C. (2003). O Software QSR NVIVO 2,0 na análise qualitativa de dados: Ferramenta para a pesquisa em ciências humanas e da saúde. *Revista Gaúcha Enfermagem*, 24(1),53-60. Porto Alegre (RS).
- Hewitt, P., & Flett, G. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456–470.
- Hollingsworth, L. S (1942). *Children above IQ 180: Their origin and development*. New York: Macmillan.
- Hollingsworth, H. L. & Buysse, V. (2009). Establishing friendships in early childhood inclusive settings what roles do parents and teachers play?. *Journal of Early Intervention*, 31 (4), 287-307. doi: 10.1177/1053815109352659.
- Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A. P., Koller, S. H. & Del Prette, A. (2016). Habilidades Sociais e o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano: Análise e Perspectivas. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 181-193. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015aop001>.
- Loureiro, C. R. E. C. (2013). *Competências sociais de estudantes do ensino secundário: construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção*. Tese de Doutoramento em Ciências de Enfermagem, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Universidade do Porto, Porto.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37), 7-32. Porto Alegre, Brasil. Retirado de: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html.
- Morais, A. N., Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104. Consultado em:

http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php/script_sci_serial/pid_0871-9187/lng_pt/nrm_iso2.

- Mota, C. P., Matos, P. M., Lemos, M. S. (2011). Psychometric Properties of the Social Skills Questionnaire: Portuguese Adaptation of the Student Form (Grades 7 to 12). *The Spanish Journal of Psychology*, 14 (1), 486-499. doi:10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.44.
- Moura, G. N. C. (2013). *Perspectivas de pais e de crianças sobredotadas em relação ao seu futuro*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Neumeister, K. L. S. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259-274. doi: 10.1177/001698620404800402.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2012). *Life-span development: A psychosocial approach* (11th ed.). Wadsworth.
- Nogueira, J. (2005). *Validation of a Measure of Self-efficacy for youngsters*. In press.
- Oliveira, J.M., & Oliveira, A. M. (1999). *Sobredotação e criatividade*. Psicologia da educação escolar. Coimbra: Almedina.
- Olszewski-Kubilius, P., Limburg-Weber, L., & Pfeiffer, S. (2003). *Early gifts: Recognizing and nurturing children's talents*. Prufrock Press Inc.
- Paiva, M. M. F. S. (2014). *Medos em crianças sobredotadas estratégias cognitivas, emocionais e comportamentais utilizadas*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for Teachers and Parents. In F. Pajares & T. Urdan, *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 339–367. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Pallant, J. (2007). *Spss survival manual: A step by step guide to data analysis using spss for windows* (version 12). Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clinica*, 25(5), 206-213.

- Patrick, H., Bangel, N. J., Jeon, K., & Townsend, M. R. (2005). Reconsidering the Issue of Cooperative Learning with Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 29 (1), 90–108.
- Peterson, J. S. (2009). Focusing on where they are: A clinical perspective. In J. VanTassel-Baska, T. R. Cross, & R. Olenchak (Eds.) *Social-emotional curriculum with gifted and talented students*, (pp.193-226). National Association for Gifted Children/Prufrock Press.
- Peterson, J. (2014). Paying attention to the whole gifted child: Why, when, and how to focus on social and emotional development. In F. Piske., J.M., Machado., S. Bahia & T. Stoltz, *Altas Habilidade/Superdotação (AH/SD)*, (pp.83-94). Curitiba: Juruá Edições.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and Trait Emotional Intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm e A. Furnham, *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell,. Doi: 10.1002/9781444343120.ch25.
- Pinto, J. C., Taveira, M. C., Candeias, A. & Araújo, A. (2012). Análise fatorial confirmatória da prova de avaliação de competência social face à carreira. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 469-478. Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v26n3/v26n3a06.pdf>.
- Pinto, J. C., Faria, L., Taveira, M. C. (2014). Social Intelligence in Portuguese Students: Differences According to the School Grade. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 56 – 62. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.168.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Camargo, D. (2014). Emoções e sentimentos de crianças sobredotadas num contexto escolar: Contribuições a partir de Vigotski. In F. Piske., J.M., Machado., S. Bahia & T. Stoltz, *Altas Habilidade/Superdotação (AH/SD)*, (pp. 161-183). Curitiba: Juruá Edições.
- Preuss, L. J., Dubow, E. F. (2004). A Comparison Between Intellectually Gifted and Typical Children in Their Coping Responses to a School and a Peer Stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105-111.
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*. 41(1), 119-130.

- Reis, I. (2014). *Temas de Carreira e Estratégias de Adaptabilidade na Sobredotação: Representações Vocacionais do Passado, do Presente e do Futuro*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Rodrigues, A. F. T. (2012). *Alunos sobredotados: Emergência de um atendimento diferenciado*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- Rosenthal, T. L., Zimmerman, B. J. (1978). Cognition, Behavior Change and Social Learning,. In , T. L. Rosenthal, B. J. Zimmerman. (1987). *Social Learning and Cognition*, (pp. 1-87). London: Academic Press Inc.
- Selman, R.L. (1980). The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses. New York: Academic.
- Shechtman, Z., Silektor, A. (2012). Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers. *Roeper Review*, 34, 63–72. DOI: 10.1080/02783193.2012.627555.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72 (3 & 4), 36-58.
- Simões, I. O. (2014). *Necessidades escolares percebidas por alunos sobredotados*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Swiatek, M. A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(3), 154-160.
- Terman, L. M. (1965). The discovery and encouragement of exceptional talent. In W. B. Barbe (Ed.), *Psychology and education of the gifted: Selected readings*. New York: Ap-pleton-Century –Crofts.
- Wentzel, K. R. (2003). School Adjustment. In W. M. Reynolds, G. E. Miller & I. B. Weiner. (2003). *Handbook of Psychology*, 7. *Educational psychology*. United States of America: John Wiley & Sons.
- Wilson, A. & Wilson, J. (2012). Pre-K Gifted Research Model - A Classroom Research Model Based on Best Practices Developed for Experienced Preschool Teachers. Consultado em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530740.pdf>.

Zhang, Y. Wildemuth, B. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*, (pp.308-319). Westport, CT: Libraries Unlimited.